X. Jahrg. 1936 Heft 6

Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik

Hans Zulliger . Über eine Lücke in der psychoanalytischen Pädagogik

M. Brunner . . . Beeinflussung des Stotterns

Alice Landau . Angsterlebnisse eines Dreijährigen

Berichte

Preis dieses Heftes Mark 2·—

Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik

Begründet von Heinrich Meng und Ernst Schneider

Herausgeber:

August Aichhorn
Wien V, Schönbrunnerstraße 110

Dr. Paul Federn
Wien VI, Köstlergasse 7

Anna Freud
Wien IX, Berggasse 19

Dr. Heinrich Meng
Basel, Angensteinerstraße 16

Prof. Dr. Ernst Schneider
Stuttgart N, Relenbergstr. 16

Hans Zulliger
Ittigen bei Bern

Schriftleiter:

Dr. Wilhelm Hoffer, Wien, I., Dorotheergasse 7

6 Hefte jährlich M. 10·—
Einzelheft M. 2·—

Geschäftliche Zuschriften bitten wir zu richten an

Internationaler Psychoanalytischer Verlag
Wien IX, Berggasse 7

Zahlungen für die „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik" können — bei fremden Währungen zum jeweiligen Bankkurs umgerechnet — geleistet werden durch Postanweisung, Bankscheck oder durch Einzahlung auf eines der

Postscheckkonti des „Internationalen Psychoanalytischen Verlages in Wien":

Leipzig 95.112
Zürich VIII, 11.479
Wien 71.633
Paris C 1100.95
Prag 79.385
Stockholm 44.49
Budapest 51.204
Zagreb 40.900
Warszawa 193.305
Riga 36.93
s'Gravenhage 142.248
Kjöbenhavn 24.932

Bei Adressenänderungen bitten wir freundlich, auch den bisherigen Wohnort bekanntzugeben, denn die Abonnentenkartei wird nach dem Ort und nicht nach dem Namen geführt.

In Vorbereitung befinden sich folgende Sonderhefte: **„Kindliche Eßstörungen", „Lern- und Denkstörungen", „Jugendliche Verwahrlosung und Kriminalität".**

ZEITSCHRIFT FÜR PSYCHO-ANALYTISCHE PÄDAGOGIK

X. Jahrg. 1936 Heft 6

Über eine Lücke in der psychoanalytischen Pädagogik[1)]

Von Hans Zulliger, Ittigen (Bern)

Seit zehn Jahren besitzen wir eine „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik". Wir sind stolz darauf und dürfen behaupten, daß sie meist ein hohes Niveau innehielt. Sie ist bei den Erziehungswissenschaftern hochgeschätzt, und selbst die analysenfeindliche Kritik versagt ihr die Achtung nicht. Sie wissen, daß darin eine beträchtliche Anzahl verdienstvoller Abhandlungen und Aufsätze erschienen sind, die unsere Kenntnis von der Kinderseele bereichert haben und uns wesentliche berufliche Anregungen schenkten. Sie ist Sammelstelle und Zentrum der Bewegung für psychoanalytisch orientierte Pädagogik geworden, deren Entwicklung sich an Hand der Zeitschrift verfolgen läßt.

Wenn ich Ihnen aber heute verrate, daß mich die Entwicklung der psychoanalytischen Pädagogik im allgemeinen, und im besonderen unsere Zeitschrift nicht ganz befriedigen, sind Sie wohl erstaunt. Sie verweisen darauf, daß ich als Mitherausgeber zeichne, selber ziemlich eifrig mitarbeite und daß ich mir das Messer ans eigene Fleisch setze, wenn ich kritisiere.

Darüber bin ich mir selber klar genug. Meine Kritik will keineswegs herabmindern, was geleistet worden ist. Ich möchte nur darauf hinweisen, daß innerhalb der psychoanalytischen Pädagogik als Spezialwissenschaft eine Lücke besteht. Mir scheint, unsere Forschung sei in bestimmtem Sinne einseitig geblieben, ich bin überzeugt, daß dies andere ebenso empfinden, und möchte meine Stimme erheben, um Sie auf einen Bezirk aufmerksam zu machen, den zu beackern wir vielleicht vernachlässigt haben.

[1)] Vortrag, gehalten im Herbst 1936 in Wien vor der Arbeitsgemeinschaft der Pädagogen, in Prag, Budapest und Zürich vor den Ortsgruppen der Internationalen Psychoanalytischen Vereinigung.

Allerdings habe ich schon im Jahre 1929 anläßlich des XI. Internationalen Psychoanalytischen Kongresses in Oxford in einem Vortrag auf die Fragestellungen aufmerksam gemacht[2]), die ich Ihnen heute unterbreiten möchte, und darum sage ich Ihnen jetzt eigentlich nichts Neues.

„Psychoanalytische Pädagogik", führte ich damals aus, sei im Grunde genommen eher ein massenpsychologisches Problem als eine Frage der seelenkundlichen Erfassung einzelner an der Erziehung interessierter oder beteiligter Objekte, und sie gehe die Psychologie der Erzieher ebenso an wie jene der zu erziehenden Kinder. Es handle sich weniger um die Psychologie einzelner Menschen und affektiv und libidinös gefärbter Paar-Beziehungen als um die Erforschung, Kenntnis und bewußte Regulierung der seelischen Relationen zwischen einer Gemeinschaft und ihrem Leiter.

Daß das Hauptproblem der psychoanalytischen Pädagogik auf dieser Ebene liegen muß, wird klar, wenn wir daran denken,

1. daß beispielsweise ein Schullehrer nicht einem einzigen Kinde, vielmehr einer Schülerklasse gegenübersteht;

2. daß die wichtigsten erzieherischen Aufgaben, die sich ihm zeigen, auf dem Boden seiner Beziehungen zur ganzen Klasse gelöst werden müssen;

3. daß ihm die glückliche Bewältigung all der Erziehungsschwierigkeiten bei normalen Kindern nur dann gelingt, wenn er aus Instinkt oder willentlich und wissentlich die auftretenden Probleme als massenpsychologische Phänomene angreift und erledigt.

Erziehung, sogar recht gute Erziehung gab es, lange bevor die Erzieher die Seelenkunde als Hilfsmittel erkannten und benutzten. Gewiß ist heute für den Pädagogen die Kenntnis der Psychologie nicht überflüssig; denn die Umweltverhältnisse des Kindes haben sich gegenüber früheren Zeiten so bedeutend verändert, daß die Erziehung ganz im allgemeinen viel schwieriger geworden ist. Es würde uns vom Thema abführen, wollten wir hier einen Vergleich über die Bedingungen einstiger und heutiger Erziehung anstellen, — wir müssen uns mit der Feststellung begnügen. Zu allen Zeiten jedoch gab es Pädagogen, die sich ihren Zöglingen gegenüber intuitiv so verhielten, als wüßten sie von den seelischen Beziehungen, die eine Gemeinschaft aufrechterhalten, tragen und um die Faktoren, die sie fördern oder stören, auflösen und anarchistisch und regressiv auf die Zöglinge einwirken.

Aber es gab und gibt Erzieher, die weder so viel guten pädagogischen Instinkt besitzen, noch sich ihn durch Studium aneignen. Dank

[2]) „Psychoanalyse und Führerschaft in der Schule". Imago, Bd. XVI, 1930.

der Untersuchungen Freuds und einzelner seiner Mitarbeiter ist es heute möglich, daß ein Pädagoge sich einen großen Teil der Kenntnisse, die wir im Auge haben, erwerben kann, falls er sie nicht anlagemäßig besitzt, beziehungsweise falls sie in ihm latent geblieben und verschüttet sind (denn kein normaler Mensch ist vollkommener Einzelgänger, jedem ist ein mehr oder minder großes Maß von Gemeinschaftssinn, Gemeinschaftsgefühl und Gemeinschaftsinstinkt eigen). Wo zum sicheren Instinkt noch das Wissen hinzukommt, scheint mir ein Idealfall vorzuliegen — anders gesagt: auch der aus Begabung „gute" Pädagoge sollte sich alles pädagogische Wissen mitsamt den Hilfswissenschaften aneignen.

Wir wollen uns bemühen, auf dem sicheren Boden der konkreten Anschauung zu bleiben, und uns einmal die Verhältnisse in einer Schulklasse ansehen, deren Leiter weder die nötige gemeinschafterhaltende Intuition, noch das Wissen darum besitzt. Er kann ein ganz ausgezeichneter Übermittler von schulischen Pensen sein und sich in dieser Beziehung sehr wohl für seinen Beruf eignen. Nur gehört er zu jenen Lehrern, die mit ihren dreißig Schülern dreißig Paarverhältnisse eingehen — oder die mit einigen wenigen Schülern solche bilden und sich für die übrigen Zöglinge menschlich nicht interessieren. Die Erfahrung lehrt, daß derartige Pädagogen, nachdem sie eine neue Schülerklasse erhalten haben, schon in ganz kurzer Zeit auf unüberwindbare Schwierigkeiten stoßen.

Es zeigen sich immer heftiger werdende Eifersüchteleien (oder deren Ersatzerscheinungen) einzelner Schüler oder Schülergruppen. Neid, Mißgunst, Haß, Streitigkeiten kommen auf, die Gemeinschaft zerfällt oder kann sich gar nicht organisieren. Es bilden sich innerhalb der Klasse Parteien, die um die Oberhand ringen. Die Schüler oder Schülergruppen hetzen einander gegenseitig auf, und das sich abwickelnde Drama ist durch heftige Affektausbrüche gekennzeichnet. Diese entsprechen der Realität nicht mehr, aber sie fressen Interessen und Energien auf, die einer besseren Sache, der Aneignung von Lehrstoffen und der charakterlichen Entwicklung, dienen könnten. Es entsteht ein Bürgerkrieg im kleinen. Dabei entscheidet gewöhnlich weniger der Geist als die rohe Körperkraft: die rücksichtsloseren Robusten setzen sich als Führer durch, siegen über die Feinerorganisierten, tyrannisieren sie, selbst wenn die Gegenparteien in der Mehrheit sind; dann geht der Kampf mehr unterirdisch weiter und in der Klasse ist es der latenten Aggressionsbereitschaften wegen kaum mehr auszuhalten. Wenn sie sich gegen den in solcher Situation unbehilflichen Lehrer richten, liegt eigentlich die Sache für die Kinder subjektiv am glücklichsten. Was die erwachsenen Beurteiler in einem

solchen Falle als „schlimmen Klassengeist" kennzeichnen, eint zum mindesten die früheren Widersacher innerhalb der Schülerschaft neuerdings zu einer — wenn auch gefährlichen — „Gemeinschaft". Der Lehrer ist am Abschluß der geschilderten Entwicklung gewöhnlich selber schuld: im Augenblick, als er den Zerfall in Gruppen erkannte und nicht verhindern konnte, glaubte er, die Risse durch sein Machtwort, durch Schulzwang, Strenge und Strafen zusammenleimen zu können, — und dann zeigte sich jene Erscheinung, die Eltern an ihren Kindern beobachten, wenn sich Erwachsene autoritativ in den Streit der Geschwister einmischen: plötzlich wendet sich die Kinderschar in einer geschlossenen Phalanx gegen den, der eingreift; die Aggression hat in ihm ein gemeinsames äußeres Ziel gefunden, und gestützt auf das gemeinsame äußere Aggressionsziel entsteht wie automatisch eine Art „Gemeinschaft", angeführt von ihrem aggressivsten Mitglied.

Der Pädagoge, der es nicht versteht, aus seiner Klasse eine Gemeinschaft zu bilden, sie durch seine Haltung zu unterstützen und heimlich, in seiner Absicht für das Empfinden der Kinder unmerkbar, zu leiten, und der statt dessen Paar-Relationen eingeht, ist noch in anderer Beziehung als seiner Mißerfolge wegen zu bedauern. Er faßt beispielsweise kindliche Ungezogenheiten als persönliche Beleidigungen auf. Seine nur mühsam aufgerichtete Sicherheit im Beruf — mühsam darum, weil er im Innersten genau fühlt, auf was für wackeligen Grundlagen er sich bewegt, — wird durch Kleinigkeiten gefährdet. Wo ein geliebter Schüler auch nur ein bißchen über die Grenzen dessen geht, was sich der Lehrer als pädagogisches Ideal abgezirkelt hat, überwältigen ihn Enttäuschung und Depression. Ist der jugendliche „Sünder" von ihm ungeliebt, reagiert der Pädagoge mit vollkommen unangepaßten Gegenmaßnahmen, die nur Haß und Ressentiments hervorrufen. Die Ambivalenzerscheinungen an seinen Zöglingen begreift er nicht, sie machen ihn irre, mißtrauisch und verstimmen ihn, und vor allem steht er ihnen hilflos gegenüber. Sie verleiden ihm auf die Dauer den Beruf, und die andauernde Spannung läßt ihn „schulmüde" und „nervös" werden. Er steht seinem Berufe überhaupt unsachlich gegenüber, weil er aus ihm und von den Kindern in unzulässigem Maße libidinöse Befriedigungen erwartet. Darum geht er auf libidinöse Ansprüche der Schüler positiv oder abwehrend ein, in beiden Fällen zwangsweise unadäquat. Ihm mangeln Gefühl und Wissen darüber, daß Erziehung am besten unter dem Gesetz der Versagung betrieben wird, und er hat die nötige Empfindsamkeit nicht in seinen Fingerspitzen, wie die Versagung dosiert werden muß. Außerdem ist er nicht auch nur gröblich imstande, die Auswirkungen seines

Narzißmus innerhalb seines Berufes zu überblicken und abzuschätzen; er gibt sich nicht Rechenschaft darüber, wie sehr er bestrebt ist, ihn in seiner Arbeit abzusättigen. Er fällt in helle Empörung oder lähmende Niedergeschlagenheit, wo sich seinem Streben nach Befriedigungen Hindernisse in den Weg stellen.

Sie werden mir entgegenhalten, daß die tatsächlichen Verhältnisse selten gar so schlimm sind. Sie haben Recht — glücklicherweise ist es so, wie Sie behaupten. Ich bin mir bewußt, daß ich mit kräftigen Farben gemalt und Ihnen sozusagen den „Idealfall" eines ungeeigneten Pädagogen dargestellt habe. Meist zeigen sich die Zerfallerscheinungen in einer von einem Unfähigen geführten Schülerklasse und am Pädagogen selbst weniger kraß. Die Auswirkungen sind milder in der Form, sie äußern sich mehr nur andeutungsweise. Wir wissen jedoch, daß eine Krankheit darum nicht weniger bedenklich ist, wenn ihre Symptome nicht lärmend sind (um einen Vergleich aus der Medizin zu brauchen). Und wenn Sie sich Ihrer Schülerzeit entsinnen, erinnern Sie sich wahrscheinlich an gewisse Lehrer, deren Klassen sich mit regelmäßiger Sicherheit in der Art zersetzten, wie ich Ihnen geschildert habe. Ich füge bei, daß ich meine Darstellung auch nicht aus der Luft griff.

Wenn ähnliche Verhältnisse dermaßen augenfälligen Ausmaßes nicht gerade sehr häufig zu beobachten sind, ist der Grund darin zu suchen, daß schon eine beträchtliche Instinktunsicherheit bei einem Pädagogen vorhanden sein muß, um den naturgegebenen Gemeinschaftswillen und die Gemeinschaftsbereitschaft der Kinder so arg zu stören, daß alles in Gärung und Chaos gerät. Aber auch die milderen Formen einer unbewußt durch den Lehrer provozierten Anarchie sind bedenklich genug. Denn sie hindern die Weiterentwicklung der kindlichen Gemeinschafts*fähigkeit* oder sie *stabilisieren* sie auf einer minderwertigen, regressiven Stufe. Damit will ich eine Art „Gemeinschaft" kennzeichnen, die man vielleicht mit dem Ausdruck „*Bande*" umschreiben kann. Sie ist auf der Basis der primitivsten Triebe aufgerichtet, fast regelmäßig ausschließlich auf der Aggressionsbereitschaft; sie hält so lange, als ein gemeinsames Aggressionsziel, ein gleichgerichteter Aggressionswille vorhanden ist, wendet sich beispielsweise gegen den Lehrer, gegen andere „Banden", gegen die Erwachsenen überhaupt, und zeichnet sich durch einen konspiratorischen Charakter aus. Sie ist meist reichlich gewalttätig, und sobald ihr das äußere Ziel genommen ist, wendet sie sich in ihren Aggressionen nach innen; die „Bande" teilt sich auf und bekämpft sich mit der gleichen Heftigkeit so lange, bis sich wieder ein „äußerer Feind" zeigt. Bei allen diesen von dumpfen und wenig sublimen Affekten und

Trieben geleiteten Äußerungen spielt die Vernunft eine sehr geringe Rolle, und das Bedenkliche dabei ist, daß sich

1. die Dinge in einem diabolischen Kreislauf immer wiederholen, und

2. daß der „magische" Kreis solcher Abläufe nur schwer zu sprengen ist.

Wo sich einmal eine „Bande" konstituiert hat, ist es beinahe unmöglich, sie aus ihrer primitiven seelischen Organisation wieder herauszureißen und aus ihr eine Gemeinschaft herzustellen, die höhere kulturelle Ziele verfolgt. Seelisch sind die Mitglieder „Gangster" geworden und sie haben eine zähe Tendenz, es dauernd zu bleiben.

Ich wiederhole, warum dem so ist: ihr Gemeinschaftsinstinkt ist auf eine primitive Stufe regrediert und dort fixiert worden — ich glaube, deshalb, weil das Mitgerissenwerden in primitivste Aggressivität wie ein psychisches Trauma wirkt — und niemand kann die vielen Mitglieder einzeln in eine psychotherapeutische Kur nehmen, um die regressiven Fixierungen aufzuheben.

Gewöhnlich werden sie nur von der Gesellschaft in ihren Äußerungen unterdrückt. Sie sind dann als gangsterhafte Grundlage in Latenz, bereit, bei günstiger Gelegenheit wieder hervorzubrechen.

Wie sehr verbreitet unter dem Deckmantel braver Bürgerlichkeit die bandenbildenden Grundlagen innerhalb unserer Kultur schlummern, das lehrt — unter anderem — die erschreckende Geschichte des Gangsterunwesens in den Vereinigten Staaten. Sie zeigt, daß die Bildung primitiver „Banden" durchaus nicht abhängig ist von der Prosperität oder Nichtprosperität eines Landes, denn es organisierten sich in Amerika Gangsterbanden lange bevor die sogenannte Weltkrise ihre Schatten über die Staaten warf.

Als Erzieher des Volkes fühlen wir uns für dessen Entwicklung mitverantwortlich, und wir haben uns die Frage vorzulegen,

a) inwiefern wir am Aufkommen bandenbildender Tendenzen mitschuldig sind, und

b) ob es möglich sei, diesen Tendenzen bei den Generationen, die uns momentan und in Zukunft in die Hände gegeben werden, wirksam begegnen zu können.

Es wird uns bestenfalls nur teilweise gelingen, weil nicht allein nur wir Berufspädagogen an der Erziehung des Volkes beteiligt sind. Es wäre deshalb auch ungerechtfertigt, wollten wir die Schule allein für Bandenbildungen verantwortlich machen. Wir verfielen so in den Fehler jener zahlreichen bequemen Denker, die finden, an allem sei die Schule schuld.

Daß und wie wir als Lehrer bandenbildende Strebungen in unseren Schülern fördern können, ist bereits skizziert worden. Wir haben gesehen, es handelt sich um ein massenpsychologisches Problem, das Veränderungen in der individuellen Psyche zustandebringt, — Veränderungen, die, einmal vorhanden, nicht oder kaum auf dem Wege der Massenpsychologie rückgängig gemacht werden können. Man müßte die einzelnen Massenindividuen in Angriff nehmen können — und das vermögen wir nicht aus zweierlei Gründen:

Die Gutmachung der Schäden würde in einer einzigen Schülerklasse Jahrzehnte dauern, wollte sie ein einzelner Mensch vornehmen. Dann bedeutet psychoanalytische Pädagogik etwas ganz anderes als Psychoanalyse am Einzelmenschen im medizinisch-therapeutischen Sinne. Abgesehen davon, daß wir eine therapeutische Aufgabe meist aus technischen Gründen nicht leisten könnten, da wir den Kindern noch in anderer Weise als nur in der Ordinationsstunde gegenüberständen und die daraus resultierenden Übertragungsschwierigkeiten kaum zu bewältigen vermöchten, begäben wir uns auf ein Gebiet, das uns nicht zukommt: wir würden einfach „Kinderanalyse" betreiben.

„Psychoanalytische Pädagogik" jedoch ist weder medizinisch-therapeutische Psychoanalyse, noch Kinderanalyse, noch psychoanalytische Heilpädagogik. Sie ist hauptsächlich Handhabung der psychoanalytisch erforschten Massenpsychologie. Der psychoanalytische Pädagoge arbeitet bewußt mit den Phänomenen der Massenübertragung, Gegenübertragung, Versagung, Verzicht, Identifikationswunsch der Kinder; er tut es, ohne zu „analysieren", sondern durch entsprechende Reaktion und Gegenreaktion, durch sein Verhalten. Psychoanalytische Pädagogik ist eine Erziehungsweise, die auf psychoanalytischem Verständnis der Kinder in ihrer Eigenschaft als Einzelindividuum und als Masse, und auf dem Verständnis der Erzieherreaktionen beruht. Ihr Zweck ist, die Kinder sozial, mit einem andern Wort „gemeinschaftsfähig" im kulturellen Sinne zu machen[3]), wobei die Betonung sowohl auf dem Wort „Gemeinschaft" als auch auf „fähig" zu legen ist. Anders gesagt: wir wollen bei der Pflege der naturgegebenen gesellschaftlichen Instinkte im Kinde dafür sorgen, daß die Fähigkeit, Gemeinschaften einzugehen, nicht vorzeitig stabilisiert und damit in der Höherentwicklung aufgehalten wird. Wir haben nicht die Absicht, unsere Zöglinge ausschließlich für eine ganz bestimmte Gemein-

[3]) Im Gegensatz zu „gemeinschaftsfähig" im Sinne der „Banden". — Als drei Stufen der Vergesellschaftung könnten wir zum Zwecke der Unterscheidung folgende Einteilung machen: 1. Die Bande als primitivste Form; 2. das Kollektiv als Mittelform; 3. die Gemeinschaft als höchste Form.

schaft abzurichten, so daß sie sich in einer andersgearteten Gemeinschaft nicht wohlfühlen und einpassen könnten. Sie sollen außerdem als Gemeinschaftsindividuen die Übersicht nicht verlieren; sie dürfen nicht mit Scheuklappen versehen und zu jener Intoleranz getrieben werden, als gäbe es nur eine einzig richtige gemeinschaftliche Organisation, nämlich die, in der sie stecken. Denn aus einer solchen Einstellung resultieren unmittelbar Proselytenmacherei und grobe Kampfinstinkte. Unser Ziel jedoch ist, den Aggressionstrieb so weit als möglich in sublimiertere Bahnen zu lenken, in die Arbeit, und den Menschen für die höchste Form der „Gemeinschaft", die „Menschheit" reif zu machen, indem er alle seine individuellen Fähigkeiten in deren Dienst stellt.

Es ist dies ein etwas gedrängtes Programm, und wir können nicht im vorhinein dafür garantieren, wie ausgiebig wir es zu erfüllen vermögen und wie nahe wir dem gesteckten Ziele kommen werden. Aber wir wollen unsere gesamten Bemühungen in der Richtung der Ziele orientieren. Es handelt sich eigentlich nicht um neue Erziehungsziele. Aber auf den alten Wegen haben wir die Erziehungsziele oft nicht erreicht. Die psychoanalytische Pädagogik ist ein neuer Weg. Der Weg ist jedoch so wichtig wie das Ziel, denn ohne Weg hängen die Ziele unerreichbar in der Luft.

Wo unser Weg durchführen muß, das hat uns Freud in den „Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie", in der Schrift „Zur Einführung des Narzißmus", hauptsächlich aber in „Totem und Tabu" und ganz besonders in „Massenpsychologie und Ich-Analyse" gewiesen. Wir müssen seine Darlegungen nur auf unsere Arbeit bezüglich umsetzen[4]).

Im eingangs erwähnten Kongreßvortrag „Psychoanalyse und Führerschaft in der Schule" habe ich skizziert, wie man die Freudschen Erkenntnisse in der Schulpraxis anwenden kann.

Ich weiß sehr wohl, daß Sie mir jetzt für ein paar ganz bestimmt wirkende Rezepte dankbar wären. Aber ich kann Ihnen solche kaum geben und weiß auch nicht, ob sie Ihnen etwas nützen würden. Denn nirgends hängt so wie bei der Erziehung alles von momentanen Verhältnissen ab.

Immerhin will ich Ihnen zwei mehr allgemeine Richtlinien aufzeigen.

Erstens ist nötig, daß jemand, der psychoanalytische Pädagogik treiben will, die Psychoanalyse genau kennt. Eine allgemein gehaltene Einführung, das Anhören einiger einschlägiger Vorträge oder Kurse

[4]) Anmerkung der Redaktion: Wie verweisen an dieser Stelle auch auf die Arbeit von Edith Buxbaum: Massenpsychologische Probleme in der Schulklasse. Diese Zeitschr., dieser Jahrg., Heft 4/5, S. 215.

genügen nicht — selbst nicht ein Vierteljahr Teilnehmen an einer unserer Lehrinstitutionen, auch wenn man zuvor an irgend einer Universität in Psychologie doktoriert hat. Kurz und gut, man muß die Psychoanalyse am eigenen Leibe erlebt und sich nachher das mehr theoretische Fachwissen angeeignet haben. Erst dann ist man richtig vorbereitet.

Zweitens ist innerhalb der Schule nicht nur danach zu trachten, sämtliche Schülerbetätigungen soweit wie möglich als Gemeinschaftsarbeiten einzurichten und Stoff- und Stundenpläne entsprechend umzugestalten; vor allem sind die sogenannten „Disziplinarfälle" einzelner Schüler zur Gemeinschaftserziehung auszunutzen, wobei dem Lehrer die Rolle des M i t t l e r s, des Parlamentärs zwischen Trieb-Ich und Über-Ich zukommt. Wie das in Einzelfällen gemeint ist, habe ich an Beispielen aus der Praxis bereits dargestellt[5]), und es soll hier später nochmals skizziert werden.

Woran, so werde ich häufig gefragt, sieht man denn in einer Klasse die Auswirkung der „psychoanalytischen Pädagogik"? Wie äußern sich die Bemühungen des Lehrers in der Haltung der Schüler?

Es kommt häufig vor, daß mir Leute, die um meine besondere pädagogische Einstellung wissen, Schulbesuche machen in der Erwartung, etwas Außerordentliches zu sehen. Als Kuriosum kann ich Ihnen den Wunsch und das Ansinnen eines jugoslavischen Kollegen erzählen: er schrieb mir, er wolle meine Schule besuchen, wisse, daß Psychoanalyse eine subtile Angelegenheit sei, die durch fremde Zuschauer nur gestört würde, und ich solle darum einen Schrank leeren und ihn vor Beginn des Unterrichtes und von den Kindern ungesehen darin postieren. Eine schwedische Kollegin, die einen Halbtag lang hospitierte, konnte ihre Enttäuschung kaum verbergen, gab sich Mühe, mir trotzdem etwas Freundliches zu sagen und meinte: „Mir ist aufgefallen, daß ein freier, herzlich kameradschaftlicher Ton herrscht zwischen den Schülern beiderlei Geschlechtes untereinander, aber das mag von der Gewöhnung zur Koëdukation herstammen. Der gleiche ungezwungene Ton besteht zwischen den Schülern und Ihnen, aber daran kann Ihr Charakter und braucht nicht die Psychoanalyse schuld zu sein. Ferner fiel mir auf, daß Sie die meisten Lektionen auf der Grundlage der Gemeinschaftsarbeit einrichten, aber das kann Geschmackssache oder vorgeschriebene Methodik sein!"

Solche Resultate sind wirklich mager. Ich kann nichts dafür, daß man die Wirkungen meiner speziellen psychoanalytischen Bemühungen in der Klasse nicht augenfälliger sieht. Vielleicht wird es anders sein, wenn man einst noch viel mehr weiß als heute, oder wenn jemand

[5]) Siehe den erwähnten Kongreßvortrag.

eine bessere Technik ausdenkt und sie virtuos handhabt. Vorläufig tröste ich mich damit, daß die Wirkungen eben nicht sehr sichtbar sind und daß ihre äußerliche Sichtbarkeit nicht so wesentlich sei.

Manchmal sieht man sie zwar blitzartig aufleuchten.

Ich will Ihnen drei Episoden aus meiner gegenwärtigen Schulklasse erzählen, die ich als Phänomene eines starken Gemeinschaftsgeistes einschätze. Diesen hätte ich ohne Kenntnis der Freudschen Forschungen über die seelischen Bedingungen massenpsychologischer Erscheinungen niemals so weit entwickeln können.

Einmal im letzten Frühjahr, als ich ins Klassenzimmer trat, fand ich die Schüler und Schülerinnen im Schwarm versammelt und eifrig disputierend. Einer meiner Schulbuben, ein Vierzehnjähriger, hatte nämlich einer meiner Schülerinnen ein Brieflein geschrieben, das einen kindlichen Liebesantrag bedeutete: „Liebes Anni, willst du mit mir gehen oder nicht. Ich warte auf Antwort. Mit Gruß, Fritz."

Irgendwie war der Zettel in die Hände der Klasse geraten und diese war der Meinung, eine Sonderfreundschaft zwischen andersgeschlechtlichen Mitgliedern ihrer Klasse sei unzulässig und der Fritz möge sich eine Liebste in der Parallelklasse suchen.

Ich ließ weiterdisputieren, neugierig, was dabei herauskomme. Die Klasse fühlte instinktiv, daß die Gewährung derartiger Sonderfreundschaften die Klassengemeinschaft störe und daß da zwei Mitglieder im Begriffe standen, sich von der Gesamtheit zu isolieren.

„Wenn Fritz und Anna Schulschätze werden", meinte ein Fünfzehnjähriger, „dann machen es andere in der Klasse nach, dann gibts Eifersüchteleien und es ist nicht mehr so schön!"

„Jetzt sind wir alle untereinander gleich gute Kameraden!" sprach eine Klassengenossin der Anna zu. „Wir kommen gut miteinander aus, die Buben und die Mädchen. Das soll sich nicht ändern. Es gibt sonst noch Buben genug, die nicht in unserer Klasse sind, lies dir so einen aus, wenn du einen Schatz haben willst!"

„Wenn das erlaubt wird", urteilte ein dritter Schüler, „dann stecken die zwei die Köpfe zusammen und haben etwas Heimliches, das wäre schade und das begehrt ihr zwei doch selber nicht!"

Und so weiter. Nach einigen Einwänden gab das Pärchen nach und die Klasse beruhigte sich wieder.

Instinktiv hatte die Gemeinschaft empfunden, daß die gegenseitige Identifizierung der Massenindividuen untereinander gestört würde, wenn sich innerhalb der Gemeinschaft Pärchen bildeten. Und mir fiel jener bedeutsame Satz Freuds ein, daß „in den Massen für das Weib als Sexualobjekt kein Platz" sei. „Die Liebesbeziehung zwischen Mann und Weib bleibt außerhalb dieser Organisationen", schreibt er.

„Auch wo sich Massen bilden, die aus Männern und Weibern gemischt sind, spielt der Geschlechtsunterschied keine Rolle. Es hat kaum einen Sinn zu fragen, ob die Libido, welche die Massen zusammenhält, homosexueller oder heterosexueller Natur ist, denn sie ist nicht nach Geschlechtern differenziert."

Was sich in der Schulklasse als einer kleinen „Masse" ereignet hatte, könnte als Illustration zu den Freudschen Ausführungen gelten, und wir brauchen den Vorfall nicht weiter zu kommentieren. Wir stellen nur fest, er bedeutet ein Symptom dafür, daß sich die Klasse im Sinne Freuds als „Masse" empfand. Sie manifestierte sich auch in folgendem Begebnis:

Im Frühsommer, als ich an einem Morgen kurz vor sieben Uhr dem Schulhause zuschritt, hielt mich ein Bürger auf.

„Ihre Mädchenklasse hat gestern Nachmittag den Schulgarten begossen!" beginnt er mit einem empörten Unterton in der Stimme.

„Ja. Warum, ist etwas Ungutes passiert?"

„Bitte, sagen Sie ihr, sie soll mir in Zukunft meine Erdbeerbeete in Ruhe lassen!" brummt er. „Dafür zahle ich das teure Mietgeld nicht, daß mir nachher mein Pflanzland ausgeplündert wird!"

Dieses grenzt an den Schulgarten.

„Sind Sie sicher, daß es die Mädchen gewesen sind? Wir dürften Kinder nicht ungerecht verdächtigen!"

„Kurz nach Mittag war ich drüben auf dem Land. Ich sah die Erdbeeren und dachte, ich lasse sie den Nachmittag über stehen, sie können noch besser ausreifen. Im spätern Nachmittag wollte ich sie pflücken gehn, da waren sie schon weg. Niemand als ihre Schülerinnen sind in der Nähe gewesen, ich weiß es bestimmt, denn ich half einem Bauern am Abhang droben mähen und konnte auf die Gärten hinuntersehen."

Ich hätte einwenden können, warum er denn nicht beobachtet habe, als die Mädchen über seine Erdbeerbeete herfiel' n. Aber ich wollte das Gespräch abkürzen und sagte: „Die Sache wird von mir sofort untersucht werden!"

„Sie brauchen sich keine Mühe zu geben!" sprach der Mann gehässig. „Ich kenne den Erfolg solcher Untersuchungen genau! — Sagen Sie den Damen lieber gehörig die Meinung, und wenn ich sie mal auf frischer Tat ertappe, werden sie etwas erfahren können!" Er hatte sich recht in Zorn geredet und trottete davon.

Im Klassenzimmer erteilte ich den Buben eine schriftliche Aufgabe, rief die Mädchen zu mir hervor und besprach mich mit ihnen. Sie wollten nichts davon wissen, daß jemand Erdbeeren genascht hatte. Sie behaupteten steif und fest, keine von ihnen hätte das fremde

Pflanzland betreten, sie seien alle miteinander zur Arbeit angetreten und nachher gemeinsam wieder fortgegangen.

„Ich will euch Glauben schenken!" sprach ich. „Aber Herr X. glaubt nicht an eure Unschuld. Er denkt schlecht von euch und hat mir höhnisch gesagt, ich solle die Sache gar nicht untersuchen, er wisse schon, daß dabei nichts herauskomme. Er hält euch alle für nichtsnutzig und feige — für Leute, die zu einem begangenen Fehler nicht einmal stehen dürfen!"

„Das tut uns leid!" meinten die Schülerinnen. „Aber wir haben nichts getan und wissen nicht, wer es getan hat!"

Da traten plötzlich zwei fünfzehnjährige Mädchen hervor: „Lehrer, wir wollen zu Herrn X. gehn, ihm mitteilen, wir seien die Fehlbaren, und uns entschuldigen!"

In der Annahme, sie seien wirklich die Diebinnen, reichte ich ihnen zwei Franken und rief: „Trabt, fragt den Herrn X., ob der Zweifränkler genügt, und stellt die Sache wieder ins Blei, der Mann ist ziemlich wütend!"

Was jetzt folgte, ereignete sich alles sehr schnell. Kaum waren sie, meinen letzten Zuruf hörend, aus der Türe, ging es in der Klasse los in einem raschen Durcheinander:

„Sie sind gar nicht die Diebinnen, es ist sicher niemand von uns!" rief es; aus einer Zimmerecke vernahm ich: „Der Zweifränkler wird aus der gemeinsamen Kasse bezahlt, der Lehrer soll nicht auch noch zu Schaden kommen!" und in der mittleren Reihe standen vier Buben auf: „Ruft die Dora und Marie zurück — wir sind nämlich die Erdbeerenmarder!"

„Warum habt ihr euch nicht sofort gemeldet?"

„Wir achteten uns erst gar nicht, was Sie mit den Mädchen besprachen, wir machten an unserer Rechnung. Erst als Sie den Namen von Herrn X. laut ausriefen, merkten wir, was am Pult vorn verhandelt worden war!"

Man durfte ihnen glauben. Sie waren vier der besten Rechner der Klasse, betrieben ihr Lieblingsfach wie einen Sport und verglichen jeweilen, wer die Lösung zuerst fertig hatte. Es war festzustellen, daß auch andere Buben so konzentriert bei ihrer Arbeit gewesen waren, daß sie nicht aufpaßten, was mit den Mädchen verhandelt wurde.

Hinten im Zimmer riß einer der vier Sünder ein Fenster auf, um die zwei Mädchen, die sich des Diebstahls hatten bezichtigen wollen, und bereits auf der Straße gingen, ins Zimmer zurückzurufen.

Die vier Buben erzählten, sie hätten ihre Schulkameradinnen beim Gießen beobachtet, und als sie mit ihrer Arbeit fertig waren und weg-

gingen, da seien sie, die vier, nachschauen gegangen, was die Mädchenklasse verrichtet habe. Dann hätten sie in der Nähe die Erdbeeren gesehen und davon gepflückt.

Sie liefen nun, um sich zu entschuldigen, und sie wollten die Entschädigung bezahlen.

Dora und Marie senkten ihre Köpfe, als sie eintraten.

„Was steht ihr da, als ob ihr das Öl verschüttet hättet?" fragte ich sie.

„Wir haben Sie doch belogen!"

„Was sagt ihr dazu?" fragte ich die Klasse.

Diese fand nichts Schlimmes an der Lüge. Dora und Marie hätten die Klassenehre damit retten wollen, und die Lüge sei heldenhaft gewesen. Die zwei Mädchen hätten sich für die anderen opfern wollen.

Das anerkannte ich, und ich gab zu, daß man im Leben manchmal ein Gebot übertreten müsse, um etwas Wertvolleres zu schonen. Darauf ließ ich geheim darüber abstimmen, ob Dora und Marie richtig gehandelt hätten und ob man wirklich der Ansicht sei, die schlechte Meinung des Herrn X. über unsere Mädchenklasse sei es wert, daß man das Wahrheitsgebot übertreten dürfe. Die ganze Klasse stimmte mit „Ja!".

Diese Identifizierung aller mit den beiden Kameradinnen freute mich heimlich. Aber ich sagte darauf: „Ihr scheint es ja mit der Wahrhaftigkeit überhaupt nicht so sehr genau zu nehmen, wie? — Wir wollen einmal seh'n! Erzählt ein bißchen, wie ihr gelogen habt, und wir wollen dann untersuchen, ob der Lügner nicht ebensogut auch die Wahrheit hätte sagen können, wenn er es klug angestellt und weniger feig gewesen wäre. Denn meistens lügt man ja kaum aus Heroismus, eher aus Dummheit oder aus Feigheit. Wer beginnt mit dem Erzählen?"

Wir vernahmen zuerst, wie „einst" Kameraden und Geschwister angelogen wurden, dann kamen die Eltern an die Reihe und das Datum der Lüge rückte nach und nach in die Gegenwart. Die Berichte wurden immer aktueller, schließlich wagte man sich so weit vor, zu erzählen, wie der Lehrer belogen worden war. Jeder Lügner konfrontierte sich nochmals mit seinen Lügen, die Gemeinschaft beurteilte sie und wies die Wege, wie sie hätten vermieden werden können. Wir benutzten eine Reihe Lektionen für derartige Auseinandersetzungen. Sie hatten den Zweck, die Identifizierung der Schüler untereinander zu bestärken und so das Gemeinschaftsgefühl zu fördern, und gewiß trug die nochmalige Durcharbeitung begangener Fehler dazu bei, Schuldgefühle durch die Geständnisse zu lösen und etwas für die Wahrhaftigkeit der Kinder beizupflichten.

Überblicken wir die Sachlage nochmals: Ausgangspunkt war eine „heroische" Lüge im Dienste der Gemeinschaft und geboren aus dem Gemeinschaftsgefühl — sie wurde für die Stärkung gemeinschaftsbildender Strebungen ausgewertet — das Geständnis vor der Gemeinschaft löste Schuldgefühle — und endlich trug die Gemeinschaft durch das Aufsuchen eines Weges zur Wahrheit bei zur Korrektur der Einzelglieder und der Gesamtheit im Sinne eines hohen kulturellen Ideales.

Das dritte kleine Geschichtchen, das ich Ihnen erzählen möchte, ereignete sich Mitte August.

Der Klassenkassier meldete eines Tages, in der Reisekasse fehlten fünf Franken. Er legte mir das Kassenbuch vor. Es wurde kontrolliert, was jeder Schüler eingezahlt hatte, und mit den Bucheintragungen verglichen. Die Rechnung des Kassiers stimmte, in der Kasse aber war das von ihm angezeigte Manko.

Nach Schulschluß begleiteten mich ein paar Buben und Mädchen ein Stück Weges und teilten mir ihren Verdacht mit, ein Mitschüler namens Karl habe das Geld entwendet. Denn er habe sich schon in früheren Klassen Diebstähle zuschulden kommen lassen und er klaue auch zu Hause manchmal Geld. Ich riet ihnen zu schweigen, da sie nichts beweisen konnten und den Kameraden möglicherweise ungerecht verdächtigten.

Am darauffolgenden Tag ließ ich während einer Geographiestunde das Tal, dem wir einen zweitägigen Besuch abstatten wollten, erst zeichnen und nachher schilderte ich es mit Begeisterung, malte die Freuden dieser Schulreise aus und versprach, daß es in der Jugendherberge eine „rassige Nacht" geben werde. Kein Teilnehmer würde diese Reise je vergessen, versicherte ich, und ich fügte bei: „Auch nicht der blöde Windhund, der uns fünf Franken aus der Reisekasse stibitzt hat. Er kann mich dauern! Uns machts nichts aus. Die Reise kann gleichwohl durchgeführt werden, ob wir den Fünffränkler noch dazu haben oder nicht. Ein blöder Windhund ist er nämlich, weil er sich selber zum voraus die Erinnerung an die schönste Schulreise seiner ganzen Schülerzeit verteufelt, und darum kann er mich dauern. ‚Prächtig war die Reise!' wird er sich einst sagen, ‚und ich habe damals Geld gestohlen, das der Klasse gehörte, meinen Kameradinnen und Kameraden. Der Lehrer hat zwar gesagt, es mache nichts, die Reise könne trotzdem genau gleich durchgeführt werden. Aber es war doch gemein von mir!' und er wird keine rechte Freude haben können an der Erinnerung. Ihm wird einfallen, daß ich gesagt habe, er sei ein blöder Windhund, und er wird sich sagen, der Lehrer hat damals recht gehabt. Jetzt ist er natürlich zu dumm, um die Tragweite seines Dieb-

stahls abzuschätzen. Er denkt, was für ein gerissener Kerl er sei, weil er sich nicht hat erwischen lassen und da unter uns sitzt und dergleichen tut, er könne nicht ‚Piep!' machen. Als ob das ein Kunststück gewesen wäre, den Fünffränkler zu klauen, wo doch die Kasse nicht versteckt wird und jeder nachzählen kann, was schon einbezahlt worden ist. — Jetzt wißt ihr meine Meinung und ich verliere kein Wort mehr darüber!"

Tags darauf teilte Karl meinem Sohne mit, er habe mir fünfzig Rappen aus der Reisekasse genommen, aber er werde sie wieder ersetzen.

Auf seinen Selbstverrat reagierte ich nicht. Und paar Tage später meldete mir der Kassier, das Kassenmanko sei ausgeglichen worden. Die Klasse freute sich.

Ich sagte: „Das ist recht, der Dieb hat sich da selber den größten Gefallen getan. Ich freue mich für ihn, daß er doch kein so blöder Windhund ist, wie ich glaubte. Wer es war, weiß ich nicht und ich begehre es auch gar nicht zu wissen. Aber bitten möchte ich ihn, er möge mir ebenso heimlich, wie er das Geld fortnahm und wiederum rückerstattete, mal einen Bericht ins Käßchen legen, was er sich alles gedacht hat: w i e er auf die Idee kam, den Fünffränkler zu stehlen, w a s er sich dachte, wie sich die Klasse und ich verhalten würden, w i e er den Diebstahl ausführte, w a r u m er das Geld wieder zurückgab und wie er dies machte, daß ihn niemand erwischte. Er — oder vielleicht war's ein Mädchen? — braucht den Bericht nicht zu unterzeichnen, da ich nicht wissen will, wer es war. Nur seine Gedanken interessieren mich. Ich möchte mich in ihn hineinfühlen, wissen, was er innerlich erlebt hat. — Nun denkt er wohl, ich könne ihn an seiner Schrift erkennen. Das ist möglich. Aber ich werde nichts dergleichen tun und ihm nichts nachtragen. Denn die Sache ist ja jetzt gutgemacht. Ich werde ihm im Gegenteil heimlich dankbar sein, daß er mir den Bericht abfaßte, weil er mich außerordentlich interessiert!"

Ich wartete. Der Bericht kam nicht. Wir machten die Reise, und die Schüler behaupteten, sie sei noch viel schöner gewesen, als ich vorher dargestellt hatte. Ich erinnerte die Klasse daran, daß ich jetzt den Bericht des Diebes erwartete — ohne Erfolg. Ich wartete etwa eine Woche und sagte nichts mehr. Insgeheim, unauffällig beobachtete ich Karl. Er hatte meinem Sohn — quasi als einem Ersatz für mich — seinen Diebstahl angedeutet. In seinem Verhalten mir gegenüber zeigte sich nichts Auffälliges. Aber er arbeitete schlechter, oft war sein Blick abwesend; sein Gesicht hatte dabei einen gespannten Ausdruck. Er litt und er konnte es nicht ganz verbergen.

Mir schien nötig, ihm zu helfen. An einem Vormittage, während

die Klasse schriftlich beschäftigt war, ging ich aus dem Zimmer und dann rief ich Karl zu mir. Die Schüler konnten meinen, der Bursche werde herausgerufen, um eine harmlose Auskunft zu geben, oder es sei jemand gekommen, der ihn verlangte. Und auch Karl glaubte solches, denn er trat harmlos vor mich hin.

Ich schaute ihn eine Weile stumm an. Er hielt den Blick aus, sah mich aber gequält an. Dann legte ich ihm die Hand auf die Schulter und sprach leise zu ihm: „Du, Karl, sag mal, bist du wirklich so ein Feigling? Warum legst du mir den Bericht nicht hin?"

Er wurde rot bis über die Ohren, aber er antwortete sofort, ohne lange Überlegung, so daß ich annehmen konnte, er rede die Wahrheit.

„Ich war mit mir uneins, wie ich es machen wollte. Zu Hause sollen sie nämlich nichts wissen. Sonst erhalte ich unmenschliche Prügel. Ich hatte auch nie gute Gelegenheit, ihn niederzuschreiben. Und ich paßte Ihnen mal auf dem Schulweg, um die Sache mit Ihnen zu besprechen, aber da gingen andere mit Ihnen. Auch möchte ich der Klasse mitteilen, daß ich der Dieb war, aber ich fürchte, dann verrät es jemand meinem Vater. Und ich möchte der Klasse auch sagen, daß ich nie mehr etwas nehmen werde!"

„Warum soll das die Klasse wissen?"

Er zuckt mit den Schultern. „Ich weiß nicht, ich habe so das Gefühl, ich wäre schuldig, sie zu verständigen. Damit nicht ein Unschuldiger in Verdacht kommt. — Und dann, wenn ich der Klasse sage, daß ich nichts mehr nehmen werde, dann kann ich es auch ganz bestimmt halten!"

Jetzt machte ich mit Karl folgendes ab: er sollte hineingehen und sich am Nachmittag, wenn ich einen Aufsatz einschreiben ließ, an ein leeres Pültchen setzen, um den Bericht abzufassen. Ich wollte mit seinem Vater über die Sache sprechen und mir versichern lassen, daß er den Buben nicht abstrafe und ihm nichts vorhielt, — dann machte es nichts, wenn einer der Kameraden etwa ausplauderte. Erst nachher sollte der Bericht vor der Klasse vorgelesen werden, und ich würde sie bitten, darüber zu schweigen.

Die Abmachung wurde in der vorbesprochenen Weise durchgeführt.

Der Bericht lautet: „Ich mußte an einem Abend, als es schon dämmerte, am Schulhause vorüber. Da sah ich, daß ein Fenster hinten in unserem Zimmer offen war. Das Geld kam mir in den Sinn. Ich hätte mir schon lange gerne eine Armbanduhr gekauft, wenn auch nur in der EPA[6]). Ich nahm einen Sprung durchs Fenster und ging mit dem Fünfliber davon. Dann durfte ich die Uhr doch nicht kaufen, denn ich könnte sie ja doch nicht tragen, dachte ich. Man würde mich fragen,

[6]) Einheitspreis-Aktiengesellschaft, ein Warenhaus in Bern.

wo sie her sei. Ich hätte auch gerne Pro-Juventute-Briefmarken gekauft. Und als ich das nächstemal in die Stadt ging, kaufte ich welche beim Zumstein, und auch noch viele andere Marken. Den Eltern durfte ich sie nicht zeigen, denn sie hätten es schon gemerkt, daß ich die nicht von jemandem erhalten hätte. Denn es sind über zweihundert Stück. Ich habe sie im Estrich versteckt.

2. Als man darauf kam, daß Geld aus der Kasse gestohlen wurde, machte es mir erst recht Angst, denn ich dachte, es könnte eine polizeiliche Untersuchung geben. Ich studierte, wie ich das Geld verdienen könnte, um das ins Blumentöpfchen zu legen. Ich sammelte wie verrückt Lindenblüten und verkaufte sie. Nahm der Mutter zu Hause einen schönen Kaktus und verkaufte den auch. Sie hat viele, und ich habe die Arbeit mit ihnen, sie frägt ihnen nichts nach. Ich war dann froh, als Sie sagten, es mache nichts, daß das Geld gestohlen worden sei. Und als Sie nicht einmal verlangten, der es gestohlen habe, solle es wieder zurückbringen. Ich dachte daran, ich könnte jetzt eigentlich das zusammengesparte Geld wieder verputzen. Dann fand ich das doch nicht recht. Ich trug das Geldstück immer bei mir, fand aber nie eine Gelegenheit, es zurückzulegen. Ich dachte, ich wäre wirklich ein blöder Windhund, wenn ich es jetzt nicht zurückgäbe, wo ich es doch hatte. Als Sie mich beim Turnspiel ins Klassenzimmer schickten, um Bleistift und Papier zu holen, tat ich gerade noch das Geld in die Kasse und war froh.

3. Jedesmal, wenn Sie davon sprachen, drückte es mich, und ich dachte manchmal, es vor allen zu sagen, daß ich der Schelm sei. Ich bitte alle, daß sie mir doch vergeben, es ist mir sehr leid, daß ich so gewesen bin und es nicht eher zugab. Es wird nie mehr etwas solches von mir vorkommen."

Das ist der spontan niedergelegte Bericht (an dem ich hier nur die Orthographiefehler korrigiert habe). Die Klasse nahm ihn schweigend zur Kenntnis. So viel mir bekannt ist, plauderte keiner aus. Der Vater Karls versprach, nachdem er in den Bericht Einsicht genommen hatte, den Buben in keinerlei Weise abzustrafen. Er war gerührt, als ich ihm den Verlauf der Geschichte erzählte, und sprach die Hoffnung aus, daß sein Sohn sein Versprechen halten könne. Ich versicherte ihm, daß auch ich bestimmt daran glaube.

Man darf es tun, weil Karl den Drang zeigte, der Gemeinschaft zu beichten, und weil er bestimmt glaubt, er könne sein Versprechen, das er einer Gemeinschaft gegeben habe, besser halten. Es verhält sich nämlich so, daß ihn die Gemeinschaft, der er gestanden und versprochen hat, in seinem Ehrlichkeitsstreben stützt, ohne daß sie etwas

Besonderes zu dem Zweck unternimmt. Das Versprechen an sie ist Karl gleichsam Rückendeckung gegen seine Versuchungen[7]).

Vom Ausgangspunkt der Diebsgeschichte hätte man jetzt von kindlichen Diebereien in analoger Weise wie vorher über die Lüge reden können. Es wäre sehr leicht gewesen, nach Karls Geständnis vor der Klasse eine Lektionenfolge etwa folgendermaßen einzuleiten: „Wir könnten jetzt hochmütig sein und denken: Ich habe nichts aus der Klassenkasse gestohlen und nur der Karl ist so ein schwarzes Schaf. Aber das wollen wir nicht, denn wir wissen, daß wir alle einen Kampf mit uns selber haben führen müssen, bis wir ehrlich wurden. Jedes Kind stiehlt einmal etwas. Da weiß man beispielsweise, daß die Mutter noch Zuckerzeug im Schrank aufbewahrt hat. Und wenn sie gerade nicht da ist, dann nascht man unerlaubterweise. Im Keller stehen Töpfe mit Eingemachtem, Flaschen mit Sirup oder Limonade, auf den Hürden liegen Äpfel und Birnen. Die Mutter hat einmal einen Zehner nicht versorgt, den man dann nimmt, man weiß genau, wo Herr X seine Erdbeeren hat — und so weiter. Prüft euch, erzählt, und erinnert euch, wie, unter welchen Umständen und wann jedes von euch dann ehrlich geworden ist."

Karls Dieberei ist nicht in dieser Art für die Erziehung der Gemeinschaft ausgenutzt worden. Denn es gibt noch andere Angriffspunkte als stereotype Schuldbekenntnisse. Wir dürfen aus der Schule nicht eine Jugendriege von zukünftigen Heilsarmeesoldaten und Oxfordianern machen — wir müssen uns davor hüten, masochistischen geistigen Exhibitionismus anzuregen. Ich meine Schuldbekenntnisse kann man mit einer Klasse einmal im Jahre unbeschadet machen lassen, aber man soll es nicht bei einer jeden Gelegenheit wiederholen.

Karl hatte uns darauf hingewiesen, wie die Gemeinschaft das Einzelmitglied stützt, und es wurde besprochen, wie nötig wir alle die

[7]) Ich möchte hier einen großen französischen Dichter zitieren, der einen ähnlichen Gedanken entwickelt. André Gide schreibt in „Paludes" über sein Verhältnis zu seinem Freunde Richard: „Oft versichert mir Richard mit Rührung, ich sei einer schlechten Handlung unfähig, und das hält mich zurück, wenn ich mich bisweilen zum Handeln entschließen möchte."

Diesen Freundschaftsdienst leistet an Karl die Klasse. Der Glaube einer Gemeinschaft wirkt jedoch noch viel suggestiver und rückhaltender, als etwa der eines vereinzelten Freundes.

Anders gesagt, ein kollektiver Glaube, ein kollektives „Gesetz" wirkt auf die Affinität des Über-Ichs eines einzelnen intensiver als Glaube und Gesetz eines isolierten Kameraden. Die Vielheit der Träger eines kollektiven Glaubens und Gesetzes geben dem Glauben und Gesetz den Aspekt einer abstrakten Idee; das Kollektiv-Gültige entpersönlicht das Individuell-Gültige zu einer quasi „gottgewollten" Richtlinie und steht so der Aufnahme ins Über-Ich näher als etwa die Erwartungen eines einzelnen Freundes.

Kameradschaftlichkeit haben, um uns gegen uns selber und gegen die äußeren Lebensnöte zu schützen.

Als Material zu solchen Besprechungen, die viel mehr einen konkretorischen als einen theoretischen Charakter haben müssen, damit sie von einfachen Volksschülern begriffen werden können und damit der Unterricht nicht in des Gedankens Blässe langweilig veröde, können Beispiele aus dem Leben, aus der Geschichte und aus der Literatur herangezogen werden.

Manifestationen des Gemeinschaftsgefühles, das eine Schulklasse trägt und bewegt, können wahrscheinlich nicht nach Wunsch provoziert, auf Kommando ausgelöst werden. Sie zeigen sich nicht alle Tage. Man kann als Lehrer bei Inspektionen oder in Anwesenheit eines Schulbesuches nicht demonstrieren, daß in der Klasse Gemeinschaftsgefühl regiert und vom Lehrer bewußt gehandhabt wird aus der Kenntnis der Beziehungen zwischen „Masse und Führer". Es läßt sich nicht nachweisen, wie man als Pädagoge mit massenpsychologischen Fakten manipuliert und wie und warum daraus sozialmachende Werte für die Gemeinschaftsindividuen hervorgehen. Ich weiß nicht, ob man es einst können wird, wenn man mehr Übung hat und mehr darüber weiß.

Die drei Episoden aus dem Leben ein und derselben Schulklasse sollen Ihnen nur beweisen, daß es möglich ist, gestützt auf die Lehren Freuds über die Konstituierung von „Massen" bei Kindern Gemeinschaftsfähigkeit in hohem Maße zu wecken, frei zu machen und für die individuelle Charaktererziehung auszunutzen.

Eine solche kulturell wirkende Gemeinschaft beruht, um mit Freud zu reden,

1. auf einer „Anzahl von Individuen, die ein und dasselbe Objekt an die Stelle ihres Ich-Ideals gesetzt, und

2. sich infolgedessen in ihrem Ich miteinander identifiziert haben".

Die Sache kompliziert sich ein bißchen, sobald wir untersuchen, wer das Objekt ist.

Das Objekt ist die Illusion eines idealen Menschen — nämlich die idealisierte Gestalt des Massenindividuums selber, gefordert vom Lehrer als dessen „Mittler" und dessen teilweiser Verkörperung. Das illusionierte Objekt ist mit all jenen wertvollen Eigenschaften ausgestattet, die sich das kleine Kind als im Vater verkörpert vorstellt, es ist die als vollkommen phantasierte Vater-Imago, und der Lehrer gilt unbewußt als dessen reale und ihm nahe kommende Verkörperung.

Es ist deshalb an ihm, als dem Ersatz und dem Stellvertreter der Vater-Imago, das Gefühl aufrechtzuerhalten, er liebe alle „gleich-

mäßig und gerecht". Diese Gefühlsbeziehung ist laut Freud unbedingt nötig zur Konstituierung und Erhaltung einer Masse.

Einzelkind und Gemeinschaft sind bewegt vom heftigen Identifikationswunsch mit dem eigenen, in die Zukunft projizierten Ideal-Ich, dessen nahe Erfüllung sie im Lehrer verkörpert sehen, der den Schülern zugleich fern und nah sein muß.

Er ist nicht das Ideal selbst, aber er ist, wie gesagt, dessen Mittler. Ihm kommt insofern eine ähnliche Rolle zu wie dem Priester. Er muß der Anwalt der Ideale sein, streng in der Aufrechterhaltung ihrer Forderung und milde in der Beurteilung all der kindlichen Fehler, die entstehen aus der Diskrepanz zwischen Ideal und kindlicher Realität. Ihm kommt vornehmlich die Aufgabe zu, die Kommunikation zwischen dem kindlichen Trieb-Ich und dem Ideal-Ich aufrechtzuerhalten, gleichsam als Unterhändler zwischen entgegengesetzten Mächten.

Um seine Rolle richtig spielen zu können, muß er vor allem keine Angst haben vor der kindlichen Trieb-Welt. Das kann er nur dann, wenn er ihr sachlich gegenübersteht. Er ist es, falls er selber möglichst vollständig mit seiner eigenen Infantilität fertig geworden ist und seine seelischen Kräfte in einem gesunden Gleichgewicht wirken. Die triebmäßig bedingten „Fehler" der Kinder dürfen keine latenten eigenen Triebwünsche in ihm aktivieren, gegen die er Reaktionsbildungen mobilisieren muß und derentwegen er den Zöglingen gegenüber so reagiert, als bekämpfe er an ihnen eigene Unzulänglichkeit: darin besteht die Unsachlichkeit, das Persönliche der Lehrer-Reaktionen. An ihrer Wurzel steht die Angst vor der eigenen Regression ins Infantile.

Und jetzt wird klar, warum wir als nötig erachten, daß der Lehrer selber analysiert sein muß.

Die Forderung gilt für den Erzieher überhaupt. Man kann jedoch nicht alle Eltern, die Erzieher sind, analysieren. Unmöglich ist sogar, nur die Berufspädagogen zu analysieren, obschon man die ungeheuren Vorteile für die Erziehung künftiger Generationen unter angstfreien Lehrern einsieht und wünscht. Wer jedoch psychoanalytische Pädagogik treiben will, von dem ist nicht zuviel verlangt, wenn wir seine eigene Analyse fordern. Denn ohne sie wird er kaum erreichen können, was er anstrebt.

Er muß nämlich von den Lehren Freuds so intensiv durchdrungen sein, daß er sozusagen ohne vorherige Überlegung richtig in ihrem Sinne handelt. Jedenfalls müssen ihm die psychoanalytischen Erkenntnisse so geläufig und präsent sein, daß er sie nicht erst nachschlagen sollte, um sicher zu gehen.

Die Analyse des Pädagogen fordern wir noch aus einem weiteren Grunde; es wird oft behauptet, ein Pädagoge könnte die psychoanalytischen Erkenntnisse dazu m i ß b r a u c h e n, um die Schüler irgendwie zu v e r-führen, statt sie zu führen. Er könnte eigene, oder auch Parteiinteressen verfolgen und psychoanalytische Erziehung in diesem Sinne treiben.

Die eigene Analyse des psychoanalytischen Pädagogen und seine spezielle psychoanalytische Ausbildung bieten eine gewisse Gewähr und Sicherung dafür, daß er seine Kenntnisse ebensowenig mißbrauche wie ein psychoanalytischer Therapeut. Er wird sogar seine Erziehungsz i e l e mehr im Sinne der Triebverwandlung, Triebumsetzung und Triebsublimierung orientieren als an weltanschaulichen Dispositionen.

In der Praxis hat sich nun gezeigt, daß recht oft Pädagogen und Pädagoginnen, die mit der Psychoanalyse intensiv in Berührung kommen, umsatteln und Kinderanalytiker oder psychoanalytische Therapeuten werden wollen.

Das sollten nur die dazu ganz besonders Geeigneten tun, die Mehrzahl sollte bei der Stange bleiben. Zu dem Zwecke muß die psychoanalytische Pädagogik in ihrer Technik und Theorie so ausgebaut werden, daß sie niemand mehr als fünftes Rad am Wagen betrachtet — und daß sie keiner aus ehrgeizigen Gründen als Sprungbrett benutzt, um Therapeut zu werden. Gerade die Lehranalytiker und Therapeuten müssen die Aussichten und die Wichtigkeit der psychoanalytischen Pädagogik einsehen — damit sich die Ansicht durchsetzen kann, die Ausübung psychoanalytischer Pädagogik sei keine nur zweitrangige und inferiore Tätigkeit. Das ist sie nämlich durchaus nicht! Warum sie ganz außerordentlich wichtig ist, ebenso bedeutsam wie die psychoanalytische Therapeutik, werden wir später klarlegen.

Sie werden schon lange einen wichtigen Einwand auf der Zunge haben. „Die berufliche pädagogische Betätigung", sagen Sie, „erstreckt sich nicht allein nur auf den Lehrer, der eine A n z a h l von Schülern zu erziehen hat. Zahlreiche Berufserzieher haben es nur mit einem einzigen Kinde zu tun. Der Erziehungsberater, Erziehungsfürsorger, Erziehungshelfer beschäftigt sich nicht mit einer Schar Kinder zugleich, er steht in der Regel nur einzelnen gegenüber.

Wenn psychoanalytische Pädagogik eine massenpsychologische Tätigkeit bedeutet, die unter anderen Bedingungen arbeitet als solchen, wie sie bei der Behandlung eines einzelnen Kindes bestehen, dann stimmt etwas in Ihren Ausführungen nicht. Irgendwo liegt ein Denkfehler, eine Unklarheit."

Freud hat uns nachgewiesen, daß die analytische Situation eine „Masse zu zweien" bedeutet, antworte ich darauf.

„Dann ist ja alles in Ordnung!" entgegnen Sie mir. „Wenn wir uns also mit einem Kinde in einer psychoanalytischen Relation befinden, dann handelt es sich immer um ein massenpsychologisches Phänomen.

Wenn wir Sie richtig verstanden haben, wollen Sie der psychoanalytischen Pädagogik und unserer Zeitschrift vorwerfen, sie hätten sich viel zu wenig um die massenpsychologischen Verhältnisse bei der Erziehung gekümmert. Ihr Vorwurf fällt in dem Augenblick in sich zusammen, wo Sie sich erinnern, daß jede psychoanalytische Situation eine massenpsychologische ist!"

Wir wollen nicht aneinander vorbeireden. Ich meine:

Sobald ein psychoanalytisch orientierter Erzieher es nur mit einem einzigen Kinde zu tun hat, betreibt er notwendigerweise Psychologie am isolierten Individuum und diese ist etwas anderes als die Massenpsychologie, unter deren Gesetzen er zu arbeiten hat, sobald ihm mehrere Kinder anvertraut sind. Im ersten Falle nähert sich seine Arbeit der des Kinderanalytikers. Meist betreibt er psychoanalytische Heilpädagogik. Sind ihm aber sieben oder dreißig Kinder zugleich anvertraut, dann ist nicht seine Aufgabe, zugleich sieben oder dreißig „Massen zu zweien" zu bilden, sondern eine Masse zu acht oder zu einunddreißig — und das ist ein wesentlicher Unterschied. Denn die massenpsychologische Einstellung geht in einer solchen Situation nicht nur, wie bei der Kinderanalyse und bei der Einzelerziehung, vom Analytiker oder analytischen Pädagogen aus, sondern auch vom Objekt der Erziehung, das in dem Falle eine „Masse" ist.

Alle Kinder gehen zur Schule, und sie dauert in den meisten Ländern sehr lange Zeit. Ihr Einfluß auf die Kinder ist bedeutend. Mir scheint, daß er für die Kultur eines Volkes bedeutender ist, als es der Einfluß psychoanalytischer Einwirkung auf die relativ wenigen Kinder sein kann, die mit der individuell gerichteten Psychoanalyse in Berührung kommen. Wir müßten danach trachten, daß die Vorteile psychoanalytischer Erkenntnisse breiteren Schichten der Bevölkerung zugute kommen, und wir können dies als psychoanalytische Pädagogen verwirklichen, wenn wir als Lehrer, Kindergärtnerinnen, Hortleiter, Sportführer usw. die massenpsychologischen Erkenntnisse Freuds fruchtbar machen.

Wenn das gelingt, dann erhält unsere Lehre einen viel fruchtbringenderen Charakter für das Gedeihen der Menschheit und eine viel universellere Bedeutung, als wenn wir nur einzelnen damit aus ihren Neurosen heraushelfen. Damit will ich nicht etwa die Wichtigkeit der therapeutischen Analyse herabsetzen. Ich meine nur, die weitergehende

Kultivierung und die Glücksmöglichkeit und Lebenstüchtigkeit der Vielen als Gesamtheit, die wir durch psychoanalytische Pädagogik in dem hier dargestellten Sinne fördern können, ist ebenso wichtig wie die Kultivierung, Glücksmöglichkeit und Lebenstüchtigkeit Vereinzelter, die wir in die therapeutische Analyse hineinkriegen, um sie aus ihren Verhinderungen zu lösen.

Wir sollen das eine tun und das andere nicht lassen, scheint mir. Und innerhalb der psychoanalytischen Pädagogik und ihrem Publikationsorgan besteht die Lücke, daß sie ihr Augenmerk bis dahin viel zu sehr individuell-psychologischen Dingen zugewendet und die massenpsychologischen etwas vernachlässigt haben. Diese sind jedoch so außerordentlich wichtig und wir wissen darüber außer den konzisen, aber wenigen Formulierungen Freuds noch so verhältnismäßig wenig, daß wir uns bemühen sollten, das Fehlende in den nächsten zehn Jahren aufzuholen.

Noch eines: mir als Lehrer, der vor alle die praktischen Probleme gestellt ist, wie sie sich im besonderen neben einem Lehrer zeigen, ist die Lücke, von der ich Ihnen heute sprach, hauptsächlich auffällig geworden. In meinen beruflichen Umweltverhältnissen, die den durchschnittlichen meines Landes entsprechen, empfinde ich die besprochene Lücke darum besonders, weil wir Berufspädagogen die Kinder vorläufig nicht schon früher als im Schulalter mit der psychoanalytischen Pädagogik erreichen können.

Beeinflussung des Stotterns[1)]

Eine psychoanalytisch-pädagogische Studie

Von M. Brunner, Cluj (Klausenburg, Rumänien)

Im folgenden will ich Beobachtungen über die ersten zwei Lebensjahre des kleinen Andreas mitteilen; sie wurden, durch eine vorteilhafte Konstellation begünstigt, von mir selbst gemacht.

Andreas war das zweitgeborene Kind, er hatte einen um dreizehn Monate älteren Bruder. Seine Geburt war ganz leicht und verlief normal. Die ersten vier Wochen brachten nicht Nennenswertes. Von da an versiegte allmählich die Muttermilch, so daß man nach der sechsten Woche gänzlich zur künstlichen Ernährung übergehen mußte. Das Absetzen von der Mutterbrust und den Übergang zur Flasche schien das Kind ohne merkliche Erschütterung gut zu vertragen. Er bekam seine Nahrung mittels einer Soxletflasche.

Nach kaum zwei Wochen trat eine Darmerkrankung auf. Diese gab Anlaß, auf die Flasche zu verzichten und die Nahrung mit einem silbernen Löffelchen zu verabreichen. Nach dem Essen bekam das Kind den Lutscher. Auch gegen diese Art der Ernährung zeigte es keine Einwände. Zugleich mit der Darmerkrankung war im Gesicht ein Ekzem aufgetreten, das sich immer mehr verbreitete; die Darmerkrankung war längst wieder behoben, als das Ekzem sich noch hartnäckig behauptete. Es erfüllte die Eltern und den Arzt mit großer Sorge. Es schien jeder Therapie zu trotzen und verursachte heftiges Jucken, so daß der Schlaf bei Tag wie bei Nacht gestört war. Beide Hände mußten an den Wagen gebunden werden, damit das Kind nicht kratzen konnte. Das Kind versuchte sich gegen den Juckreiz so zu helfen, daß es den Kopf hin und her drehte; so bot es in diesem Stadium ein jammervolles Bild.

Jedem, der das Kind zu dieser Zeit sah, fiel die scheinbare Geduld und Gelassenheit auf, mit der es die großen Schmerzen zu ertragen schien. Wenn Umschläge oder Salben keine Linderung brachten, klagte das Kind nur durch leises Wimmern, nicht durch Schreien. Ließen die Schmerzen nach, nahm es Nahrung zu sich und schlief für kurze Zeit ein. Von einer regelmäßig durchgeführten Ernährung aber kann in dieser Zeit nicht gesprochen werden. Vier Monate hielt dieser Zustand in unverminderter Intensität an.

Vielleicht ist aus meiner Beschreibung nicht zu ersehen, wie schwer das Kind zu leiden hatte. Darum möchte ich hier die Äußerung der

[1)] Nach einer Mitteilung, gehalten im Seminar der Kinderanalytiker der Ungarländischen Psychoanalytischen Vereinigung in Budapest am 11. Mai 1936.

Eltern anführen, die meinten, sie würden leichter den Tod des Kindes ertragen, als es noch länger seinen unsäglichen Leiden überlassen zu müssen. Nur mit größter Mühe und peinlichster Sorgfalt konnte es bei Gewicht erhalten werden, es nahm während der vier Monate überhaupt nicht zu. Nun trat auch noch eine Furunkulose auf, größere Furunkel mußten aufgeschnitten werden. Da änderte sich am Ende des vierten Ekzemmonats das Bild. Unter der Kruste sammelte sich Eiter an, der bisher nie vorgekommen war. Damit begann die Heilung. Innerhalb von zwei Wochen waren die vom Ekzem befallenen Körperteile, Kopf und Gesicht vollkommen frei.

Andreas war jetzt sechseinhalb Monate alt und so schwach, daß er weder Hände noch Füße heben konnte. Sein Geburtsgewicht betrug 3800 Gramm, jetzt wog er 5800. Der Appetit lag darnieder, er bekam auch weiterhin mit dem Löffelchen zu essen, dann aber besserte sich der Appetit und auch das Gewicht begann zu steigen. Hier muß ich noch eine Beobachtung aus der Krankheit nachtragen: Während der großen Schmerzen bekam er oft den Lutscher zugesteckt, er lehnte ihn aber gewöhnlich ab und drehte den Kopf beiseite, wenn man ihm zur Beruhigung den Sauger doch weiter anbot.

Als Andreas dreizehn Monate alt war, ging sein erster Gummisauger in Stücke und er wollte um keinen Preis einen neuen in den Mund nehmen. Besonders beim Einschlafen fehlte er ihm. Drei Wochen dauerte es, bis er den Verlust verschmerzt hatte. Er weinte und warf sich hin und her. Bis endlich eine Lösung gefunden wurde, wobei auch seine Eßlust auf ihre Rechnung kam. Er bekam nämlich Keks, Mehlspeise oder Brotrinde mit ins Bett, er lutschte daran bis zum Einschlafen. Seine Lust am Essen steigerte sich in dieser Zeit zu einer förmlichen Freßsucht. Fast ständig mußte er etwas in der Hand haben, woran er nagen konnte. Mit Rücksicht auf die überstandene schwere Krankheit bekam er auch alles, was er haben wollte. So wurde Andreas ziemlich dick und entwickelte sich in jeder Beziehung gut. Mit fünfzehn Monaten hat er an Gewicht schon alles nachgeholt. Um diese Zeit fing er auch zu reden an und machte seine ersten Gehversuche. Die ersten Zähne kamen etwas verspätet, doch ohne Komplikationen.

Eine ganz auffallende Erscheinung muß ich hier festhalten. Andreas war nämlich mit 13—14 Monaten in der Nacht immer trocken geblieben. Als er 15—16 Monate alt war, war er auch bei Tag stubenrein. Das Auffallende dabei war, daß niemand ihn mit Absicht zu dieser Leistung bewogen hatte. In seiner Erziehung herrschte vielmehr die Tendenz, die überstandene schwere Krankheit zu berücksichtigen und das Kind nicht zu früh stubenrein zu machen. In derselben Zeit war sein Bruder Georg in der Früh beim Aufwachen immer naß, tagsüber

war aber auch Georg stubenrein. Wenn ich sage, daß Andreas ohne jegliche aktive Erziehungsprozedur stubenrein geworden ist, so muß ich noch erwähnen, daß er zusehen konnte, wie man seinen Bruder täglich aufs Töpfchen setzte. Dieser Umstand, daß Andreas wie von selbst stubenrein geworden ist, war auch der Mutter und dem Kindermädchen aufgefallen. Sie meinten nur, Andreas wäre ein Musterkind, die schwere Krankheit hätte er ja auch mit großer Geduld ertragen. Daher fanden sie es selbstverständlich, daß er in der Erziehung keine Schwierigkeiten verursachen würde.

Als mir das bekannt wurde, regte mich das zum Nachdenken an. Ich konnte den Standpunkt der Mutter nicht teilen, behielt aber meine Überlegungen bei mir. Mein erster Gedanke war, daß Andreas bezüglich des Saugens zu kurz gekommen sei. Im zweiten Gedanken glaubte ich schon einen kausalen Zusammenhang erblicken zu können zwischen den beiden Momenten, daß er nur kurze Zeit saugen konnte und daß er jetzt auffallend leicht stubenrein wurde. Andreas hatte ja kaum fünf Wochen lang die Mutterbrust bekommen. Dann wurde schon nach zwei Wochen die Flasche weggelassen. Es folgten nun vier Monate, die Ekzemperiode, während der er so schwer zu leiden hatte, daß er sehr oft vor Schmerzen den Sauger nicht in den Mund nehmen wollte. Und als der erste Sauger in Stücke ging, lehnte er einen neuen ab. Ich war neugierig, ob bald neue Tatsachen eine Aufklärung bringen würden. Aber Andreas wurde wieder krank und lag drei Wochen lang mit hohem Fieber und mit Schwellung der linksseitigen Submaxillardrüse zu Bett. Der Kinderarzt meinte, die Krankheit beruhe auf einer Infektion, die durch eine Angina verursacht worden sei. Das Fieber war abgeklungen, die Drüsenschwellung verschwand und Andreas war wieder gesund. Sein Appetit, welcher während der Krankheit sehr schwach gewesen war, kehrte jetzt wieder mit erneuter Intensität zurück. Mit auffallender Gier aß er alles, was man ihm vorsetzte. Andreas war sehr lebhaft und spielerisch. Er hatte jetzt so manches von seinem älteren Bruder zu leiden, der nur auf die Gelegenheit wartete, um ihn schlagen zu können. Andreas versuchte sich durch Beißen zu wehren und dies gelang ihm auch manchmal. Im allgemeinen aber ist er sehr empfindlich, ein lautes Wort bringt ihn zum Weinen, obzwar er sonst nur selten weint. Er kennt keine Lieblingsspeisen, denn er ißt alles mit gleich großer Gier auf. Ich habe ihn einigemale beim Essen beobachtet: er lehnt sich mit der Brust an das Tischchen und beugt sich nach vorne, um durch diese Haltung den Weg zum Mund zu verkürzen. Bekommt er gleichzeitig mit seinem Bruder etwas in die Hand, so stopft er es schnell in den Mund. Da er zu dick geworden ist, bekommt er jetzt keine Mehlspeise beim Ein-

schlafen. Eine seiner Spielsachen nimmt er mit ins Bett, umarmt den Gegenstand und schläft so ein.

Fremden Leuten gegenüber ist er sehr freundlich. Er geht zu einem jeden hin, auch wenn er den Besucher zum erstenmal sieht. Jetzt fängt er an, in Sätzen zu reden. Er ist nunmehr zwei Jahre alt.

Zu dieser Zeit fiel der Umgebung auf, daß Andreas beim Reden Schwierigkeiten hatte. Wenn er aufgeregt war, konnte er die Worte nur schwer aussprechen. Die Mutter des Kindes sagte mir verzweifelt, sie habe Angst, das Kind würde stottern. Als ich das Kind daraufhin beobachtete, mußte ich selbst zugeben, daß die Angst der Mutter nicht unbegründet war. Denn ich hörte Andreas stottern, auch wenn er ruhig war. Zur genaueren Beschreibung seines Sprachfehlers wäre folgendes zu sagen: das Kind stotterte nur dann, wenn das Wort mit einem Vokal anfing. Besonders häufig konnte man ihn stottern hören, wenn er den Vokal i aussprechen wollte. Hätte jemand daran zweifeln wollen, ob Andreas wirklich stotterte, so hätte ihm sein Bruder Georg Klarheit darüber verschafft. Ich selbst hörte Georg einmal folgendes sagen: „Du, Andreas, sag nicht i-i-i-ich, sondern sage so: ich!"

Die schon früher gehegte Vermutung einer Regression schien jetzt bestätigt zu sein. Nun entstand die Frage, wie dem abzuhelfen wäre. Wie konnte das Kind von seinem Sprachfehler befreit werden?

Hier kam mir wieder jener schon früher ausgesprochene Gedanke in den Sinn, daß Andreas bezüglich des Saugens zu kurz gekommen sei. Dazu kam noch, daß ihm die Saugperiode durch die schwere Krankheit ziemlich vergällt worden war. Ich dachte nun daran, diese schlecht erledigte Saugperiode beim Kinde neu zu beleben, die Lustquelle des Saugens wieder zu eröffnen. Ich riet, dem Kinde solche Süßigkeiten zu geben, die ihm das Saugen wieder ermöglichen würden. Es wurden daher zu Hause Karamellen bereitet. Bevor die Karamellen hart wurden, wurde die Masse in kleinere Stückchen zerteilt, und ein jedes Stück wurde mit einem Stiel versehen. Dieser Stiel war aus Holz, ähnlich einem Zahnstocher, daran konnte das Kind das Zuckerl halten und so lutschen. Natürlich bekam auch Georg von den Zuckerln, denn ihm wurde zuerst erklärt, daß diese Zuckerl nur gelutscht und ja nicht zerkaut werden dürfen. Was Georg tut, wird von Andreas treu nachgeahmt. Es war sehr interessant zu beobachten, wie Georg eine Zeitlang wirklich am Zuckerl lutschte, dann aber schließlich doch seine Geduld verlor, die Zuckerl zerkaute und herunterschluckte. Andreas dagegen schien das Lutschen größere Freude zu bereiten, denn er zerkaute sie nie.

Es vergingen so vier Tage. Am fünften meldete mir die Mutter, daß Andreas munter aufwachte, wie auch sonst, jedoch mit dem Unter-

schiede, daß diesmal kleines und großes Bedürfnis bereits im Bett erledigt waren. Am selben Tage kam es oft vor, daß er einnäßte. Und so ging es von nun an jeden Tag. Oft sagte er: „Jetzt mache ich in die Hose", und es war schon geschehen. Verlangte er hie und da das Töpfchen, so verrichtete er nur die kleine Not, und die große ließ er nach einigen Minuten in die Hose. Er durfte kleine und große Not dort verrichten, wo er wollte.

Dieser Zustand dauerte bereits sieben Tage. Andreas lutschte die Zuckerln und hielt sich beim Urinieren und Defäzieren gewöhnlich nicht an die von einem Kind dieses Alters geforderten Umstände, als seine Sprache eine auffallende Besserung zeigte. Sie wurde wieder fließend. Nur bei Streitigkeiten zwischen den Kindern konnte es geschehen, daß das „i" in die Länge gezogen wurde, es wurde aber nicht wie vorher ruckweise hervorgebracht.

Es kamen dann wieder Tage, an denen Andreas aufs Töpfchen verlangte; doch verschlechterte sich dann sogleich wieder seine Sprache. Ich riet, den älteren Georg nicht vor ihm auf Töpfchen gehen zu lassen, da Andreas ihn auch darin immer nachahmen wollte. Eine andere Schwierigkeit dabei kam wieder von Andreas' empfindlicher Haut. Wenn er sich eingenäßt hatte, klagte er bald darauf unter Tränen über beißende Schmerzen an den Schenkeln. Ich veranlaßte, daß die Oberschenkel eingefettet werden, und so konnte Andreas, ohne die Folgen fürchten zu müssen, einnässen. Automatisch besserte sich hierauf seine Sprache. Die Mutter fügte sich diesen unangenehmen Bedingungen, da sie merkte, daß das Kind tatsächlich nicht stotterte, wenn es einnässen konnte. Nachdem sie diesen Zustand einige Wochen durchgehalten hatte, wurde sie aber doch ungehalten, beruhigte sich jedoch schließlich bei dem eindringlichen Vorhalt der Folgen einer vielleicht lebenslänglichen Neurose bei Andreas.

Jetzt ist Andreas zweieinhalb Jahre alt. Einmal verlangt er das Töpfchen, um sein Bedürfnis zu erledigen, ein andermal macht er beides in die Hosen. Er ist körperlich und geistig sehr gut entwickelt. Ein Fremder merkt keine Spur des Stotterns, aber es kommt vor, daß er, in Aufregung versetzt, den Anfangsvokal in die Länge zieht.

Bevor Andreas zu sprechen begann, war er in der Nacht, wie erwähnt, immer trocken geblieben, sein Bruder Georg hingegen, hatte zu jener Zeit in der Nacht immer eingenäßt. Jetzt, wo Andreas schon ganz gut spricht, ist er wiederum bei Nacht trocken, macht aber bei Tag in die Hosen. Georg näßt bei Nacht das Bett, ist aber bei Tag trocken. Unlängst hörte ich nun folgendes Zwiegespräch: „Du sollst wissen, ich bin der größere und ich werde es auch immer sein", sagte

Georg. Andreas blieb einige Sekunden stumm und dachte nach, hierauf sagte er: „Ja, aber ich darf einpissen".

Das Kind wird weiterhin beobachtet und ich werde, wenn Sie Interesse dafür haben, bei gegebener Gelegenheit weiter berichten.

Nachtrag: Seit der Niederschrift der Arbeit sind neun Monate verstrichen. Andreas ist jetzt dreieinviertel Jahre alt. Seit einem halben Jahr ist er ganz stubenrein. Seine Sprache ist vollkommen in Ordnung. Er spricht viel und ganz fließend, auch wenn er aufgeregt ist. Der Appetit ist unverändert sehr gut. Er schläft ruhig, doch manchmal wacht er in der Nacht auf, weil ihn „ein Hund beißen will". Die körperliche, seelische und geistige Entwicklung des Kindes läßt nichts zu wünschen übrig.

Angsterlebnisse eines Dreijährigen

Beobachtungen aus einem Privatkindergarten

Von Alice Landau, Wien

Heinzi ist gerade drei Jahre alt geworden, als er das erstemal in den Kindergarten eingeschrieben wird. Er ist ein einziges Kind und seine Eltern leben in auskömmlichen Verhältnissen. Sein Vater ist Ingenieur, die Mutter ist zu Hause und führt die Wirtschaft. Vater und Mutter stehen beide etwa im Alter von vierundreißig bis sechsunddreißig Jahren. Heinzi besitzt zwar ein eigenes Spielzimmer, schläft aber im Schlafzimmer der Eltern. Das Kind sieht besonders zart aus, ist nicht gerade hübsch zu nennen, hat aber sehr viel Liebreiz, wodurch es sich bald die Sympathien von Groß und Klein erwirbt. Die Mutter ist eine nette Frau, die sich die Erziehung ihres Kindes anscheinend sehr angelegen sein läßt und sich viel mit ihm beschäftigt. Sie ist uns gegenüber anfangs ein wenig reserviert, wir sehen nur, daß sie sich zum Kind recht nett und humorvoll verhält, doch wir wundern uns gleichzeitig, daß das Kind so auffallend zerfahren und oft aggressiv ist. Heinzi kommt gleich zu Beginn des neuen Arbeitsjahres, also schon im September in den Kindergarten. Es sind noch wenig Kinder da und es wird bei dem schönen Wetter ausschließlich im Garten gespielt. Heinzi bleibt gleich am ersten Tag, ohne eine Miene zu verziehen, im Kindergarten und schließt sich sofort an das junge Mädchen an, das während der ersten zwei Wochen die wenigen Kinder betreut.

Zu diesem Zeitpunkt lernte ich ihn kennen. Gleich in den ersten Tagen, die ich im Kindergarten war, begann Heinzi große Eßschwierigkeiten zu machen. Er brach in Tränen aus, sobald die Frühstückszeit da war, und da meine Mitarbeiterin behauptete, er müsse die ohnehin sehr dünnen Brotschnitten aufessen, weil die Mutter großen Wert darauf lege, so versuchten wir mit vereinten Kräften, ihn doch zum Essen zu bewegen. Nach ein paar Tagen kam nun die Mutter selbst und bat, das Kind nicht zum Essen zu zwingen, da es plötzlich deshalb nicht mehr in den Kindergarten gehen wolle. Ich war sehr froh darüber und erfüllte nur zu gerne ihren Wunsch. Trotzdem blieb Heinzi die nächsten Tage ganz aus. Wir erkundigten uns nach ihm und die Mutter sagte, daß er nicht mehr kommen würde, er wäre noch zu klein für den Kindergarten, möglicherweise würde ein späterer Zeitpunkt geeigneter sein. Ich besuchte daraufhin Heinzi in seiner Wohnung, sprach mit der Mutter und bat sie, das Kind noch zwei Wochen probeweise in den Kindergarten zu schicken; sollte es sich bis dahin noch

nicht eingewöhnt haben, so würde ich ihr selbst raten, das Kind noch zu Hause zu behalten.

Sie befolgte meinen Rat und wahr sehr erstaunt, als es keine drei Tage dauerte, bis der Kleine wieder leidenschaftlich gerne den Kindergarten besuchte. Sie wußte allerdings nicht, daß ich Heinzi eine für Kinder in diesem Alter sehr verlockende Beschäftigung angeboten hatte, die ihn auch sofort sehr interessierte. Ich hatte Pinsel und Farben vorbereitet und Heinzi begann mit besonderem Vergnügen zu schmieren. Er malte nun täglich, sobald er den Kindergarten betreten hatte, und es war einige Wochen hindurch die einzige Beschäftigung, bei welcher er mehr als drei Minuten ausharren konnte. Sonst wechselte er seine Beschäftigung sehr oft und rasch, auch seine Sprache fiel uns auf; er verfügte nur über wenige Worte, konnte noch keine Farbe benennen und war auch sonst anderen Kindern seines Alters gegenüber im Auffassungsvermögen zurückgeblieben. Er war auch unselbständig und die anderen Kinder behandelten ihn so, wie man eben ein kleines Kind behandelt, das man noch nicht ernst nehmen kann. Die Kinder ließen sich von Heinzi alles gefallen und sie mußten sich sehr viel gefallen lassen. Er schlug zu, sobald ihm ein Kind aus irgendeinem Grunde im Weg stand. Er nahm den Kindern alles weg, zerstörte ihnen alles und erzeugte stets Wirbel in der Gruppe. Er war auch aggressiv ohne ersichtlichen Grund und war sich meist der Tragweite seiner Handlungen noch gar nicht bewußt. So schlug er einmal einen Jungen unvermutet mit einem eisernen Rechen auf den Kopf und machte ein sehr erstauntes Gesicht, als man ihm erklärte, daß man so etwas absolut nicht dulden könne. Bei kollektiven Spielen schloß er sich nach zwei Minuten wieder aus und störte, wo er nur konnte.

Das Frühstück verlief in dieser Zeit etwa folgendermaßen: Er packte sein Kipferl aus, aß einen oder zwei Bissen davon, dann warf er es auf den Boden und stieg mit den Füßen darauf herum. Ich ließ ihn lange Zeit gewähren und beobachtete nur sein Verhalten, ohne einzugreifen. Ich konnte dies tun, da die Kinder, wie erwähnt, ihm von sich aus eine Ausnahmestellung einräumten und sich durch seine Aggressionen nicht ernstlich stören ließen. Ich begnügte mich in dieser Zeit damit, ihm gegenüber ebenso wie bei den anderen Kindern gelegentlich festzustellen, was erlaubt sei und was man nicht tun dürfe. Nach zirka zehn Wochen hatte Heinzi, was sein soziales Verhalten betrifft, bereits große Fortschritte gemacht. Er konnte schon bis dreißig Minuten bei einer Arbeit verweilen, störte weit weniger und aß sogar täglich sein Frühstück, ohne wie früher besondere Schwierigkeiten zu machen. Kurz nach Weihnachten fehlte Heinzi eine Zeitlang, da er Halsentzündung hatte. Als er zurückkam, fiel mir

auf, daß er wenig Appetit hatte, doch ich sah diese Appetitlosigkeit als eine Folgeerscheinung seiner Krankheit an. Ich beobachtete wohl, daß er bestimmte Dinge mit besonderer Unlust aß; so mußte man ihn stets füttern, wenn er geschälte Apfelschnitten mithatte, Banane aß er nur dann allein, wenn noch ein Stück Schale daran war, sonst nahm er sie nicht in die Hand.

Heinzi näßte sich niemals ein; sehr selten mußte er im Kindergarten das Klosett aufsuchen. Wenn dies doch einmal der Fall war, begleitete ich ihn hinaus und da sah ich, daß er sich sehr ungeschickt verhielt, er konnte sein Glied nicht ordentlich halten; da er so kompliziert angezogen war, bereitete die Handhabung reale Schwierigkeiten, aber sein Verhalten blieb doch auffallend.

Eine Beobachtung machte ich im Laufe dieser ersten Monate, die mir viel zu denken gab. Heinzi begann bei verschiedenen Anlässen, auf die ich noch näher eingehen werde, zu weinen und konnte dann nicht mehr aufhören. Mit viel Mühe und List gelang es uns erst ihn zu beruhigen. Im Monat Februar traten plötzlich diese Weinanfälle in erschreckendem Maße auf. Heinzi hatte täglich, manchmal zweimal an einem Vormittag so einen Weinkrampf.

Je weiter die Zeit fortgeschritten war, desto weniger unterschied sich Heinzi von den anderen Kindergartenkindern. Sie sahen ihn nun auch nicht mehr als einen Neuling an und reagierten daher auf seine Angriffe mit weniger Toleranz. Und so geschah es einmal, daß ein älterer Junge den kleinen Heinzi zurückschlug. Die Folge davon war ein endloses Weinen. Ebenso unglücklich wurde er, als ich ihm einmal die Farben wegnehmen mußte, da er sie alle durcheinander im Farbkasten verschmiert hatte. In dieser Woche nun weinte er aus scheinbar ganz geringfügigen Anlässen, so z. B. weil ihm der große Junge seinen Sessel weggenommen hatte u. ä. m.

Wenn er so weinte, nahm sich meine Mitarbeiterin sehr lieb seiner an. Sie nahm ihn auf den Arm, ging ins andere Zimmer zu den Puppen und lenkte ihn ab, so gut sie konnte. Es schien mir nun, daß Heinzi diese Weinanfälle nur deshalb produzierte, um nachher so nett getröstet zu werden, denn so oft er jetzt zu weinen begann, lief er gleich zu meiner Kollegin hin und verlangte direkt, zu den Puppen geführt zu werden. Meine Kollegin fragte nun die Mutter, ob er zu Hause auch so weine, worauf diese sagte: „Oh nein, bei mir gibt's so etwas nicht. Wenn er zu weinen beginnt gehe ich aus dem Zimmer, dann hört er gleich auf." Als Heinzi am Tag darauf wieder zu weinen begann, versuchte ich mich ähnlich wie die Mutter zu verhalten. Das Resultat war ein Fiasko, das Kind regte sich mehr auf als je zuvor.

In diesen Tagen machte ich eine wichtige Entdeckung: Heinzi, dem

beim Händewaschen vor dem Frühstück oft von den Kindern geholfen wurde, stand eines Tages allein vor dem Waschtisch und wusch sich ohne Seife die Hände. Auf meine Aufforderung, doch Seife zu nehmen, antwortete er, ich sollte ihm helfen. Ich entgegnete, daß er schon groß genug sei, um sich allein zu waschen, und wollte ihm die Seife in die Hände geben. Doch da bogen sich die Hände auseinander und er war nicht imstande, die Seife zu halten. Da er wieder im Begriff war zu weinen, half ich ihm und mir wurde klar, daß ich nun möglicherweise einen Weg finden könnte, den Schwierigkeiten dieses Kindes auf den Grund zu kommen. Am gleichen Vormittag hatte ich mit Heinzi folgendes Gespräch: Ich fragte: „Warum kannst du die Seife nicht angreifen? Du greifst doch auch den Bleistift an und den Pinsel", und nun zählte ich noch einige Gegenstände auf. Zuletzt kam ich auf seinen Körper zu sprechen und meinte, er könne doch auch seine Nase angreifen. Da bekam mit einem Mal sein Gesicht einen sehr gespannten Ausdruck und als ich ihm weiter sagte: „Du greifst doch auch deinen Lulumacher an", da fand er nun auch selbst Worte und antwortete prompt: „Angreifen schon, aber nicht halten!" Daraufhin versicherte ich ihm sehr entschieden, daß seine Vorsicht übertrieben sei und seine Mutter bestimmt ebenso darüber denke wie ich und Anni, meine Kollegin. Ich sagte ihm: „Oh ja, den kann man ruhig halten, da kann einem gar nichts geschehen." Darauf springt Heinzi auf, hüpft die Stiegen hinunter, die in den Garten führen, und ruft: „Morgen werd' ich mir allein die Hände waschen!"

Ich sah in dieser Reaktion eine Bestätigung meiner früheren Vermutung und nahm mir vor, mit der Mutter zu sprechen. Das Gespräch mit der Mutter verlief günstiger, als ich erwartet hatte. Ich begann damit, daß ich mit dem Kind im Augenblick große Schwierigkeiten hätte, und bat sie, mir behilflich zu sein, die Ursachen seiner Nervosität ausfindig zu machen. Ich möchte hier bemerken, daß die Mutter schon oft Heinzi als überaus nervös bezeichnet hatte und daß ihr dieser Umstand die größte Sorge bereitete. Ich erkundigte mich nach Begebenheiten aus Heinzis Leben, nach seiner Reinlichkeitserziehung, und erfuhr darüber, daß Heinzi nur mit Mühe rein geworden war und daß es da viel Schläge gegeben habe. Auf meine Erkundigung erzählte sie mir auch bereitwillig, daß Heinzi im Alter von zwei Jahren exzessiv onaniert hatte, daß er beim Onanieren laut gestöhnt hatte und daß ihr Mann damals sehr brutal gegen das Kind vorgegangen war. Der Vater war überhaupt sehr streng mit dem Kind und sie mußte stets das Kind vor ihm schützen. Ich selbst hatte auch den Eindruck, daß Heinzi seinen Vater nicht leiden mochte, denn er machte ein auffallend enttäuschtes Gesicht, wenn der Vater ihn einmal vom Kindergarten

abholte. Ich versuchte nun, der Mutter klar zu machen, daß infolge der damaligen Behandlung Heinzis Angst, seinen Penis zu berühren, so groß geworden sei, daß er nicht einmal mehr imstande sei, Dinge anzufassen, die ihn irgendwie an sein Genitale erinnerten. Ich berichtete ihr von der Seife, von der Banane, vom geschälten Apfel, und sie bestätigte mir alle meine diesbezüglichen Beobachtungen. Sie erzählte mir noch, daß Heinzi eine Vorhautverengung habe, was sie als die Ursache ansah, daß er so früh und so intensiv onaniert hatte. Ich knüpfte an diese Annahme an und meinte, daß diese körperlich bedingte ständige Versuchung, am Genitale herumzuspielen, das Kind mit den früheren Verboten in Konflikte bringen mußte und daß sich auch daraus seine Nervosität erklären ließe.

Ich versicherte ihr, daß ihre Ängste übertrieben waren und bat sie, in Zukunft mit Drohungen und Warnungen sehr vorsichtig zu sein.

An diesem Tag — es war ein Montag — half ich Heinzi wortlos beim Händewaschen, da er sofort sagte, er könne es nicht allein. In den nächsten Tagen befand sich Heinzi in einer sehr argen psychischen Verfassung. Auf dem Weg in den Kindergarten weinte er bereits, er könne sich nicht allein die Hände waschen, und nur mit viel Überredungskunst brachten wir ihn dazu, im Kindergarten zu bleiben. Wir mußten uns ständig in seiner Nähe aufhalten, er konnte nicht einen Augenblick allein gelassen werden, sonst begann er sofort zu weinen. Am Donnerstag hatte seine Verstimmung den Höhepunkt erreicht. Er saß beim Tisch, schnitt ein Stück Papier in ganz kleine Stückchen und die Tränen rannen ihm dabei über die Wangen. Ich ging zu ihm und streichelte ihn, worauf sich sein Gesicht sofort aufheitere. Gleich darauf war er wieder so unglücklich wie zuvor. Er wollte nichts essen und ich ließ ihn beim Frühstück neben mich setzen. Ich fragte ihn, warum er denn heute so schlecht aufgelegt sei, ob er vielleicht schlecht geschlafen habe? Er erzählte, daß er im Finstern Angst gehabt, daß er geweint habe und daß dann die Mutti gekommen sei. Dann erzählt er weiter, wie er in den Topf „Stinki" gemacht habe, und bei diesem Punkt angelangt, beginnt er sehr zu lachen, seine schlechte Laune ist wie weggeblasen und er bleibt auch den restlichen Vormittag vergnügt. Die nächsten drei Tage sehe ich ihn nicht, da er wegen Schnupfens zu Hause bleibt. Am Montag wird er wieder gebracht, kommt aber nicht gerne und benimmt sich im Kindergarten sehr merkwürdig. Er provoziert in einer bisher nie dagewesenen Art. Er erklärt: „Ich werde heute im Kindergarten nicht essen, nur zu Hause." Als ich ihm ein Spiel vorschlage, sagt er: „Ich werde hier nicht spielen, nur zu Hause." Dabei sieht er mich herausfordernd an. Ich bin aber mit allem, was er tut, einverstanden und werde nicht im

geringsten böse. Die Folge davon ist, daß er nach einigen Tagen sein Verhalten wieder aufgibt. In dieser Woche weint Heinzi nicht mehr, verhält sich nur sehr passiv. Nur ein einziges Mal fängt er beinahe zu weinen an und das bei folgendem Anlaß: Ich ließ die Kinder Kleisterpapiere machen, und zwar so, daß sie den Kleister mit der bloßen Hand auftrugen. Als ich nun Heinzi aufforderte, es auch so zu machen, da sah ich, daß es ihm ganz unmöglich war, und ich verhinderte eine Weinszene nur dadurch, daß ich ihm schnell einen Pinsel in die Hand gab. Die Mutter berichtete mir am Anfang der Woche, daß sie dem Kinde täglich ihre Seife in die Badewanne zum Spielen gäbe, daß sie ihm auch gesagt hätte, sie selbst und der Vater nähmen die Seife auch immer in die Hand. Sie teilte mir nach ein paar Tagen wieder mit, daß Heinzi jetzt mit der Seife der Eltern im Bad schon ein wenig herumspiele, nur seine eigene lehne er weiterhin ab. Gegen das Ende der Woche ging in Heinzis Wesen eine auffallende Änderung vor sich. Er war wie von einem Alpdruck befreit. Nie hatten wir ihn so heiter und ruhig, so wenig aggressiv gesehen. Samstag kam die Mutter und erzählte, Heinzi hätte sich zum erstenmal beim Urinieren nicht helfen lassen. Er hatte sie fortgeschickt mit den Worten: „Laß mich, ich kann mir's schon allein halten." Mit größter Spannung erwartete ich den kommenden Montag. Ich war überzeugt, daß er sich nun auch allein und mit Seife die Hände waschen würde. Und so war es auch. Heinzi ging zum Waschtisch, rief mich und sagte mit strahlendem Gesicht: „Schau, ich bin schon groß, ich kann mir schon allein die Hände waschen."

Bevor ich nun meinen Bericht fortsetze, möchte ich das bisher Vorgetragene kurz zusammenfassen:

Heinzi ist ein Kind, bei dem deutlich neurotische Symptome zu beobachten sind. Er bricht bei verschiedenen Anlässen in Weinen aus, er kann die Seife, die Banane, den geschälten Apfel und, wie wir später erfahren, seinen Penis nicht halten. Wir wissen, daß Heinzi mit Hilfe von Schlägen dazu gebracht worden war, sich den Anforderungen der Reinlichkeitserziehung zu fügen. Im Kindergarten nun wird ihm erlaubt, was ihm sonst so strenge verboten ist, ja, er wird sogar dazu aufgefordert. Er darf schmieren. Eines Tages aber wird die Kindergärtnerin böse, sie nimmt ihm das Spiel weg, als ihm das Schmieren gerade die größte Lust bereitet. Er erlebt dadurch die gleichen Verbote wieder, die in der Zeit seiner Reinlichkeitsgewöhnung mit sehr viel Schlägen, daher auch mit Unlust und Angst verbunden waren. Das Bösesein der Kindergärtnerin beim Beschmutzen der Farben läßt diese Angst wieder akut werden. Sie äußert sich darin, daß er nicht zu weinen aufhören kann. Aber auch noch bei einer anderen Gelegen-

heit ist Heinzi geschlagen worden, mußte folglich ebensolche, wenn nicht noch ärgere Ängste erleben — damas, als er onanierte. Es ist sehr wahrscheinlich, daß der Vater Heinzi nicht nur schlug, sondern ihm auch mit Wegnehmen, Abschneiden usw. drohte. Wir können nun verstehen, warum Heinzi so verzweifelt weint, als ihm die Kindergärtnerin die Farben wegnimmt, als ihn der große Junge schlägt oder ihm den Sessel wegnimmt: Die Angst vor dem Vater, wahrscheinlich auch vor der Mutter, die auch schlug und drohte und ihm, wie er glaubt, etwas wegnehmen will, bricht hier durch. Heinzi kann seinen Penis nicht in die Hand nehmen, diese Körperstelle ist für ihn tabu. Das Glied berühren, heißt: etwas Schmutziges anrühren und verbotene Lust empfinden. Wenn er es doch berührt, so kann etwas Schreckliches geschehen. Beide Verbote, das des Schmierens und des Berührens des Gliedes, werden im Kindergarten aufgehoben. Das Kind befindet sich in einer Zwangslage. Die Kindergärtnerin wird als Verführerin empfunden und die Angst nimmt ungewöhnliche Dimensionen an.

Hier greift die Mutter ein, indem sie ebenfalls das strenge Verbot indirekt aufhebt. Sie fordert ihn auf, die Seife anzugreifen, und sagt ihm, daß auch der Vater immer die Seife in die Hand nehme. Wenn Heinzi nun das Gleiche wie der Vater in die Hand nehmen darf, wozu die Mutter dem Kinde ja ausdrücklich die Erlaubnis erteilt, dann ist es eben nicht mehr verboten und Heinzi ist imstande, seine Angst zu überwinden.

Heinzis Zustand war und blieb in den nächsten Wochen bedeutend besser. Er beschäftigte sich um diese Zeit viel mit Blumengießen, wobei ihm ein Topf, in dem sich nur Erde befand, besonders lieb war. Er schüttete viel Wasser hinein und panschte dann mit den Händen darin herum. Außerdem spielte er gerne mit einem Schüttspiel, zu welchem er sich aber anstatt des vorbereiteten Kännchens, das nur einen kurzen Schnabel hatte, die Kakteengießkanne mit dem langen Ausguß holte. Auch mit Ausschneiden und dem Zusammensetzen von verschiedenen Mosaikspielen verbrachte er viel Zeit. In diesen Tagen konnte ich einmal folgende Szene beobachten: Heinzi setzte sich mit der vierjährigen Liesel in eine Sofaecke, umarmte sie zuerst zärtlich, wurde immer stürmischer und körperlich zudringlicher und verhielt sich so, daß ich überzeugt war, er müßte im Schlafzimmer Beobachtungen gemacht haben. Ich versuchte die Mutter zu veranlassen, das Kind aus dem elterlichen Schlafzimmer zu entfernen, doch war die Durchführung dieser Änderung zur Zeit nicht zu erreichen, denn Vater und Großmutter vertraten den Standpunkt, ein kleines Kind müsse noch unter der Obhut der Mutter schlafen.

Eines Tages kam ein neues Angstsypmtom zum Vorschein; d. h. dieses Symptom war schon früher aufgetreten, doch war es mir im Zusammenhang mit Heinzis anderen Ängsten damals noch nicht als ein spezielles aufgefallen. Heinzi konnte plötzlich nicht allein bleiben. Wenn wir Erwachsenen ab und zu einen Augenblick aus dem Zimmer gingen, lief er uns überallhin nach. Er war nicht dazu zu bewegen, zu den Kindern in den Garten hinauszugehen, bevor nicht eine von uns beiden auch mitging. Als er einmal allein in der Garderobe blieb, da er mit dem Ausziehen nicht fertig war, fanden wir ihn in Tränen aufgelöst. Er spielte in dieser Zeit folgende Spiele: Er ließ die Puppe in weinendem Ton sagen: „Ich bin so allein" — die Antwort in barschem Ton: „Schlimmes Kind"!" Oder er spielte mit mir „Ich laß dich allein, du mußt weinen!" Ich ging auf sein Spiel ein und weinte nach Leibeskräften, worüber Heinzi große Freude zeigte. Dieses Spiel wiederholte sich mehrere Male. Nun folgte wieder eine kritische Zeit. Heinzi wurde mit einem Mal in einer Art und Weise aggressiv, daß sein Verhalten uns neue Rätsel aufgab. Es begann damit, daß er in strengem Ton die Kinder anfuhr und zurechtwies. Er schimpfte und schrie mit ihnen herum, als ob er eine strenge Erziehungsperson darstellen wollte. Man hatte ganz den Eindruck, als müßte er eine ähnliche Behandlung selbst mitgemacht haben. Eines Morgens kam er besonders aggressiv in den Kindergarten. Im Vorraum beim Ausziehen würgte er plötzlich einen anderen Jungen, ein außerordentlich sanftes Kind, dem ich in keiner Weise eine Angriffslust zumutete. Wir sagten ihm, daß er so etwas nicht tun könne, und er zog sich daraufhin ruhig aus, setzte sich dann mit einer Arbeit zum Tisch. Die Kinder saßen alle beschäftigt an den Tischen und es herrschte friedliche Arbeitsstimmung. Da sprang Heinzi auf, und mit den Worten: „Jetzt muß ich aber den Georg hauen", geht er zum Nebentisch und schlägt den Jungen, der ahnungslos, in ein Spiel vertieft, dasitzt. Es ist derselbe große Junge, der Heinzi schon oft zum Weinen gebracht hat. Meine Kollegin fragt darauf in verwundertem Ton: „Aber, Heinzi, was tust du denn?" Daraufhin bricht Heinzi in sein bekanntes Weinen aus. Ich führe ihn ins Puppenzimmer, erzähle ihm, daß die Puppe in der Früh so schlimm gewesen sei, und daß man sie unbedingt durchhauen müsse. Er ist gleich sehr einverstanden, haut fest auf die Puppe los und macht dabei ein sehr vergnügtes Gesicht. Den Rest des Vormittags ist er ruhig und verhält sich ganz normal. Sein aggressives Verhalten wird in der nun folgenden Zeit nicht besser, es äußert sich nur in anderen Formen. Er attackiert nicht mehr die Kinder, wird aber renitent, unfolgsam und benimmt sich so, daß ich fürchte, die Mutter könnte die Geduld verlieren, Heinzi wieder falsch behan-

deln, was einen argen Rückfall auf der ganzen Linie zur Folge haben könnte. Ich nahm mir aber vor, mich wieder mit der Mutter ins Einvernehmen zu setzen. Vorher allerdings mußte ich mir selbst darüber im klaren sein, was nun eigentlich im Kinde vorgehe. Ich war überzeugt davon; daß Heinzi von der Angst geplagt werde, seine Mutter könnte ihn eines Tages verlassen. Ich erinnerte mich daran, daß die Mutter ihn, wenn er weinte, nicht tröstete, sondern ihn allein ließ. Heinzi mußte vor diesem Alleingelassenwerden solche Angst haben, daß er sich zu Hause nicht einmal mehr zu weinen traute.

Warum war er nun so aggressiv? Vielleicht wollte er die Mutter damit auf die Probe stellen? Wie lange und wie weit würde sie seine Schlimmheit ertragen, wann würde sie doch von ihm fortgehen? Es kam mir vor, wie wenn er eine Entscheidung herbeiführen wollte, da ihm die Ungewißheit und die Angst, die diese begleitete, unerträglich waren. Es waren dies Annahmen ziemlich oberflächlicher Natur, da ich aber für eine andere Erklärung nicht genügend Tatsachen zur Verfügung hatte, blieb es vorläufig dabei. Ich sprach mit der Mutter und fragte sie, ob Heinzi zu Hause sich jetzt auch so provokant benehme wie im Kindergarten. Sie antwortete mir, daß sie ihm bereits am Vortag eine Tracht Prügel verabreicht hätte, weil es mit ihm überhaupt nicht mehr auszuhalten gewesen sei. Eine Unart sei vor allem schon ganz unerträglich geworden, er stoße sie alle Augenblicke mit den Händen fort, das könne sie sich von ihm doch nicht gefallen lassen. Ich teilte ihr daraufhin meine Vermutung über sein schlimmes Benehmen mit und berichtete ihr alles, was ich mir darüber zusammengereimt hatte. Und merkwürdig: Was bei viel heikleren Themen bisher nie der Fall war: Die Mutter wollte diesmal keines von meinen Argumenten akzeptieren. Nein, es sei ausgeschlossen, er könne sich nicht davor fürchten, von ihr verlassen zu werden. Im Laufe des Gespräches erfuhr ich allerdings Verschiedenes, das mich in meinen Annahmen bestärkte und die ablehnende Haltung der Mutter ins Wanken geraten ließ. Sie erzählte, Heinzi sage jetzt öfters sehr sonderbare Dinge, so hatte er zu ihr gesagt: „Die Elektrische soll dich überfahren", um dann fast weinend fortzusetzen: „Dann habe ich keine Mutti mehr". Er sei überhaupt so leicht gerührt, wenn sie ihm Märchen erzähle, beginne er auch gleich zu weinen. Ich entgegnete ihr, daß ich schon öfters Märchen erzählt, noch nie aber diese Beobachtung bei ihm gemacht hätte, und fragte sie, was für Märchen es wären, die sie ihm erzählt habe. Es waren die Märchen von Schneewittchen und Hänsel und Gretel. Ich konnte ihr daran zeigen, daß in diesen beiden Geschichten das Thema der armen, ausgesetzten, von den Eltern verlassenen Kinder vorkomme und daß daher Heinzis Mit-

gefühl von diesem Punkt her zu verstehen sei. Ich bat sie sehr, ihm jedenfalls bei der nächsten Gelegenheit mit Nachdruck zu versichern, daß sie niemals von ihm fortgehen würde. Sie verließ mich noch immer ein wenig ungläubig, doch mit dem Versprechen, meine Weisung zu befolgen. Am nächsten Tag, als die Mutter das Kind brachte, kam sie ganz aufgeregt zu mir: „Sie haben wieder einmal recht, alles, was Sie mir gestern gesagt haben, stimmt." In der Früh hatte sich zufälligerweise folgendes zugetragen: Die Mutter war mit einer Arbeit auf dem Balkon draußen gewesen und das Kind hatte sie indessen in der Wohnung gesucht und nirgends gefunden. Als Heinzi daraufhin fürchterlich zu weinen begonnen hatte, war sie zu ihm geeilt und hatte ihn gefragt, ob sie ihn denn schon einmal ganz allein gelassen hätte. Heinzi antwortete ihr darauf: „Oh ja, wie ich krank war." Damals, als er nach Weihnachten Angina gehabt hatte, war die Mutter auf kurze Zeit weggegangen, um dem Arzt zu telephonieren, hatte sich aber vorher bei Heinzi die Zustimmung geholt, ihn eine Weile allein in der Wohnung zu lassen. Als sie dann zurückgekommen war, hatte sie trotzdem das Kind in größter Verzweiflung angetroffen. Sie benützte nun gleich die Gelegenheit, ihm zu sagen, daß sie ihn bestimmt nicht verlassen werde, und ich wunderte mich, wie schnell die Reaktion erfolgte. Heinzis Angst, alleinzubleiben, war verschwunden, aber auch die Aggressionen waren tatsächlich damit liquidiert.

Es ist klar, daß Heinzi auf seine Mutter böse war, daß er sie dafür, daß sie ihn allein gelassen hatte, strafen wollte. So stößt er sie fort, wünscht ihr, die Elektrische soll sie überfahren, und gibt mit seinem Verhalten zu verstehen: So wie sie ihn einmal in Stich gelassen hat, so will er jetzt von ihr nichts mehr wissen. Die Aggression war der Ausdruck seiner Angst: lieber wollte er sie wegschicken, als allein gelassen werden. Die nächste Zeit verlief, ohne daß Besonderes vorgefallen wäre. Heinzi weinte nie mehr in der heftigen Weise, wie wir sie bisher gesehen hatten, war ein heiteres Kind, das keinerlei Angst zeigte. Er traute sich eher zu viel, war oft frech und unverschämt, dabei aber leicht lenkbar und in seinem Wesen so gewinnend, daß man ihm nie böse sein konnte. Wie mir die Mutter berichtete, begann Heinzi wieder mit seinem Genitale zu spielen; ich selbst hatte auch bald darauf im Kindergarten einmal Gelegenheit, die gleiche Feststellung zu machen: Eines Tages setzte sich Heinzi neben mich, entblößte sich sehr ungeniert und sagte: „Schau Lizzi, was da herausguckt."

Es waren zirka zwei Monate vergangen, als die Mutter wieder mit einer Klage zu mir kam. Heinzi zeige wieder neue Ängste, die sie sich gar nicht erklären könne. Er fürchte sich plötzlich so vor dem

Badeofen und vor der Badewanne, das Baden sei jetzt täglich eine Affäre. Sie wüßte gerne, was da nun wieder los sei.

Eine mögliche Erklärung für diese Angst fand sich rascher, als ich gedacht hatte. Liesel, mit der sich Heinzi sehr angefreundet hatte, war selbst ein gestörtes Kind, das von dem Wunsch, ein Bub zu sein, besessen war. Sie hatte Heinzi dazu verleitet, mit ihr aufs Klosett zu gehen und dort voreinander zu urinieren. Dort hatte Heinzi Gelegenheit — ich weiß nicht, ob schon vorher einmal in dieser Deutlichkeit —, das Genitale des kleinen Mädchens zu sehen. Kurze Zeit darauf weigerte er sich, auf dem Klosettsitz Platz zu nehmen, er hockte sich etwas ängstlich über die Muschel. Gerade damals folgte Heinzi einmal meiner Mitarbeiterin in ihre an den Kindergarten angrenzende Wohnung, sie kam dabei auch in ihr Badezimmer, dorthin aber wollte ihr Heinzi nicht mehr folgen. Sie brachte ihn aber doch dazu hineinzukommen und beobachtete dann, wie es das Abflußgeräusch war, das ihn so beunruhigte. Sie beruhigte ihn, indem sie sagte, bei dem kleinen Loch der Badewanne könne nur Wasser abfließen; sie nahm eine kleine Gummibürste, legte sie auf das Abflußloch und demonstrierte ihm, wie das Wasser abfloß und die Bürste dabei doch liegen blieb. Heinzi zeigte größtes Interesse, spielte eine Weile selbst das Spiel mit der Bürste und die eben entstandene Angst, die offenbar dem Abflußgeräusch galt, war — wie auch die Mutter bestätigte — überwunden. Ich meine, es müßte die im Zusammenhang mit dem Beschauen der kleinen Liesel entstandene Angst vor dem Verlust seines Genitales gewesen sein, die dann als Angst vor den Abflußgeräuschen im Klosett und Badezimmer in Erscheinung trat.

Indessen war es Sommer geworden und der Kindergarten wurde geschlossen. Nach mehreren Monaten begegneten wir — meine Kollegin und ich — die Mutter und Heinzi auf der Straße. Sie erzählte uns, daß Heinzi kurz, nachdem er uns verlassen hatte, an Keuchhusten erkrankt war und viele Monate am Lande verbrachte. Nachher wäre er an einem hartnäckigen Darmkatarrh erkrankt, der im Kinderspital als nervöser Katarrh erklärt wurde. Heinzi sah ungemein schlecht aus, war blaß und recht mager und — was uns am stärksten beeindruckte — ungemein scheu und ängstlich. Als wir ihn begrüßen wollten, versteckte er sich hinter der Mutter, erst als wir alle den Kindergarten betreten hatten, taute er auf, begann zu sprechen und das ihm bekannte Beschäftigungsmaterial aufzusuchen. Die Mutter erklärte uns, sie wisse, wie sehr Heinzi wiederum eine erzieherische Führung, richtige Beschäftigung und die Gemeinschaft mit anderen Kindern nötig habe, aber ihr Mann und Heinzis Großmutter stünden auf dem Standpunkt, daß er erst körperlich vollkommen wiederher-

gestellt sein müsse, bevor er einen Teil des Tages außer Haus verbringen könne.

Zusammenfassung der Beobachtung und Erklärungsversuch.

Die Veränderungen, die wir im Laufe des Jahres an Heinzi beobachten konnten, möchte ich in folgender Weise zusammenfassen: Der Knabe lernte zuerst, sich in eine Kindergemeinschaft einzufügen, er holte dabei auch vieles von der geistigen Entwicklung nach, das ihm bisher nicht zur Verfügung stand. Nunmehr konnte er tadellos sprechen, seine Sachkenntnisse hatten sich sehr erweitert und man hätte ihn jetzt nicht mehr für jünger geschätzt als er tatsächlich war.

Beim Eintritt in den Kindergarten bot Heinzi das Bild eines überaus ängstlichen, neurotischen, oft auch aggressiven Kindes. Im Verlaufe des Jahres änderte sich daran manches, wenn wir auch die Bedeutung dieser Änderung nicht überschätzen wollen. Vor allem trat die allgemeine Angstbereitschaft so weit zurück, daß die einzelnen Ängste deutlich zum Vorschein kommen konnten. Jede Angst wird, sobald wir sie verstanden und uns auf sie eingestellt haben, von einer anderen abgelöst, es kommt nicht dieselbe Angst wieder, sondern ein Stückchen von der nächsten; das Kind will weitere Beruhigung und Lösung, wir können so ein Stückchen Entwicklung nachzeichnen. Darauf möchte ich es zurückführen, daß Heinzi die Onanie wiederum aufnahm. Diese trägt exhibitionistischen Charakter, dient also nicht bloß der direkten Befriedigung, sondern der Darstellung seiner sexuellen Wünsche vor den Augen der Personen, die er verführen möchte. Im zweiten Lebensjahr war seine exzessive Onanie durch den Vater unterdrückt worden. Dies Verbot und die damit zusammenhängende Einschüchterung scheinen seine Berührungsangst ausgelöst zu haben. Durch Beruhigung im Gespräch (Seite 369) und durch die indirekte Erlaubnis der Mutter (Seite 371) konnten wir die Störung wieder zum Verschwinden bringen. Das Spiel mit der kleinen Liesel, mit der er so gerne gemeinsam das Klosett aufsucht, weist auf Beobachtungen im elterlichen Schlafzimmer hin, das Heinzi ja seit jeher mit seinen Eltern teilt.

Am deutlichsten tritt uns aber die Folge dieser Koitusbeobachtung in seinen Aggressionsausbrüchen und in der Angst um die Mutter entgegen; diese Angst führt uns mitten hinein in den Ödipuskonflikt des Knaben und legt uns nahe, seine Onanie nicht bloß als autoerotische Betätigung, sondern auch als Werbung um die Mutter zu verstehen.

Der Erfolg unserer Anteilnahme an den Störungen und das Ergebnis unserer Bemühungen Heinzi im Rahmen des Kindergartens zu

verstehen, sehen wir darin, daß Hemmungen aufgehoben wurden, und das Kind so nachholen konnte, was es früher, hilflos sich und seinen Ängsten überlassen, versäumt hatte. An dieser Stelle mußte das Kind wieder stehen gelassen werden. Was solche Teilbehandlung nützt? Es ist hier nicht der Ort, diese Frage in der Ausführlichkeit, die sie verdient, zu beantworten. Da das Kind nicht nur Ängste, sondern eine ausgesprochene Angstbereitschaft zeigt, so müßte man vor allem daran denken, diese herauszuarbeiten und zu behandeln; dies kann aber nur Sache einer Kinderanalyse sein. Die Aufgabe der Kindergartenpädagogik ist es, dieser Angstbereitschaft in einzelnen dafür geeigneten Phasen zu begegnen und sich im übrigen möglichst vernünftig zu benehmen, so daß die Entwicklung des Kindes nicht auch noch vom Kindergarten aus gestört und verzögert wird.

BERICHTE

Zeitschrift für Kinderpsychiatrie (Journal de Psychiatrie infantile), III. Jahrg., Heft 1, Mai 1936. (Vgl. Ztsch. f. psa. Päd., Bd. VIII, 1934, S. 278).

Dieses Prof. Sigm. Freud zum 80. Geburtstag gewidmete Heft enthält neben einem Glückwunschschreiben des Herausgebers, Doz. Dr. M. Tramer, Direktor der Kant. Heilanstalt „Rosegg", Solothurn (Schweiz), Arbeiten von ärztlichen Vertretern der Psychoanalyse und Besprechungen analytischer Literatur.

Dozent Dr. Josef K. Friedjung schreibt einleitend über

Organische Ausdrucksmittel der Kinderneurose

folgendes:

„Als ich vor mehr als 34 Jahren auf dem Wege zur Wiederentdeckung der später sogenannten rezidivierenden Nabelkoliken der Kinder — Wertheimbers erste Beschreibung dieses Krankheitsbildes war der Vergessenheit anheimgefallen — beim Studium der Literatur mit dem seither berühmt gewordenen Buche von Breuer und Freud[1]) bekannt wurde, wußte ich es zunächst meinen damaligen wissenschaftlichen Anschauungen nicht einzuordnen. Bis dahin gewöhnt, überall in der Krankheitslehre an das anatomische Substrat zu denken, sah ich hier mit einem Male den Blick vornehmlich auf die Funktion gerichtet, die unter dem Einflusse seelischer Energien eine Wendung ins Krankhafte nehmen konnte. Alltägliche, zu wenig beobachtete Beobachtungen erschienen aber damit allmählich in neuem Lichte, gewannen an Bedeutsamkeit: das Schwanken etwa künstlerischer Leistungen, sportlicher Erfolge unter dem Einflusse der „Disposition", selbst des Bestehens in der Schule wurde unserem Verstehen zugänglicher. Aber auch manches bis dahin dunkle Geschehen an Kranken, auch am Kinde, wurde klarer. Freuds weitere grundlegende Arbeiten lehrten uns bald insbesondere das Kind von neuen Seiten sehen, sein Triebleben, bis dahin unbeachtet, rückte in unser Blickfeld, und ein immer weiter gezogener Kreis krankhafter Erscheinungen selbst schwerer Art wurde als funktionell entlarvt. Zuerst war es das damals in Mitteleuropa rasch an Verbreitung gewinnende einzige Kind, das mit seiner eigenartigen Pathologie mannigfacher somatischer Fehlfunktionen auffiel, bald waren es auch Kinder verschiedenartiger anderer pathogener Familiensituationen, die sich dazu gesellten, bis schließlich die Fehlerziehung in der Pathologie des Kindes der vererbten Konstitution ebenbürtig an die Seite gestellt werden mußte. Die Kinderneurose wurde so in ihrer Entstehung verfolgbar und verständlich, ihre Bedeutung für die spätere Neurose des reifen Menschen klar. Und mannigfache, organische Störungen der Kinder wurden erst jetzt unserem Verständnis näher gebracht und der kausalen Therapie zugänglich, da der Kinderarzt anfing, Erziehungsschwierigkeiten jeder Art in den Bereich seines Interesses zu ziehen."

Es folgen nun kinderärztliche Befunde über Körpergestalt und Haltung beim neuropathischen wie neurotischen Kinde, die ja den Praktiker — sofern er diesen Erscheinungen überhaupt Aufmerksamkeit schenkt — direkt an die

[1]) „Studien über Hysterie", 1895.

Probleme der Kinderpsychiatrie heranführen müssen. Die Aufzählung der „Organsymptome" beweist, daß dem modernen Pädiater die Lehre von der Psychogenese körperliche Symptome, die ja auf der Breuer-Freudschen Studie basiert, geläufig sein muß. Schließlich wird noch im Abschnitt über „Veränderungen geläufiger Krankheitsbilder" eindringlich hingewiesen, daß die Kinderneurose — gemeint ist wohl in erster Linie die kindliche Angstbereitschaft — jede organische Erkrankung kompliziert, daß sie nicht wie ein Übel, sondern eben als Komplikation behandelt werden muß. „Grundsätzlich aber ist festzustellen, daß eine bloß symptomatische Behandlung der beschriebenen Störungen nie allein genügen kann. Ist sie gelungen, dann muß erst recht der Boden ärztlich assaniert werden, aus dem die unangenehmen Erscheinungen erwachsen sind."

*

Psychologie des Kindes das „Caput Nili" der menschlichen Psychologie. 1896—1936. (Zu Sigmund Freuds 80. Geburtstag)

Im Jahre 1896 veröffentlichte Prof. Sigm. Freud eine Arbeit „Zur Ätiologie der Hysterie" betitelt, in welcher er die hysterischen Erkrankungen auf frühkindliche Sexualerlebnisse zurückführte. Er schrieb dort: „Ich stelle also die Behauptung auf, zugrunde jeden Falles von Hysterie befinden sich — durch die analytische Arbeit reproduzierbar, trotz des Dezennien umfassenden Zeitintervalles — ein oder mehrere Erlebnisse von vorzeitiger sexueller Erfahrung, die der frühesten Jugend angehören[2]). Ich halte dies für eine wichtige Enthüllung, für die Auffindung eines Caput Nili der Neuropathologie..."

Von diesem Satze ausgehend, unternimmt Hans Christoffel in seiner Arbeit einen Streifzug durch die älteren Schriften Freuds, um die Leser auf diese Quelle psychologischen Wissens aufmerksam zu machen. Nimmt er doch wohl mit Recht an, daß den ärztlichen Lesern Freuds Werke so gut wie unbekannt sind, was aber nach Ansicht des Referenten keineswegs allein auf die Bevorzugung der modernen Fachlektüre zurückzuführen ist. Man möchte gerne hoffen, daß die Absichten des Autors voll realisiert werden.

*

Dr. A. Repond, Médecin-Dir. de la Maison de Santé de Malévoz, Montley (Schweiz) schreibt in französischer Sprache folgendes:

Freud und die Kinderpsychiatrie

Die überwiegende Mehrheit der Schweizer Irrenärzte, und namentlich die in den letzten dreißig Jahren aus der Schule des Burghölzli[3]) hervorgegangenen, sind daran gewöhnt, psychologische und psychopathologische Erscheinungen in der Weise zu betrachten, die Freud gelehrt hat. Es würde für

[2]) 1924 fügte Prof. Freud folgenden Zusatz hinzu: „All dies ist richtig, aber es ist zu bedenken, daß ich mich damals von der Überschätzung der Realität und der Geringschätzung der Phantasie noch nicht freigemacht hatte."

[3]) Anm. der Redaktion: Züricher Universitätsklinik für Geisteskrankheiten, an der schon um das Jahr 1907 die Psychoanalyse studiert und verwendet wurde. Vgl. Ges. Schr., Bd. IV, S. 432.

sie einer großen Anstrengung bedürfen, diese Denkungsart auszuschalten, oder sich den Zustand der Psychiatrie ohne das Auftreten der Psychoanalyse vorzustellen. Wenn auch in geringerem Maße, könnte man von den Irrenärzten aller Länder das gleiche sagen, auch von den ausdrücklichen Gegnern der Analyse: denn in der Tat, wenn man sie liest oder hört, wird man sofort darüber belehrt, daß auch sie sich Freudscher Termini bedienen und sich seine Begriffe zu eigen gemacht haben.

Jedoch sind die analytischen Erkenntnisse im allgemeinen im Spezialgebiet der Kinderspychiatrie am wenigsten verbreitet; dies bezieht sich ebenso auf die kindliche Psychopathologie wie auf die Zusammenfassung der theoretischen und praktischen Erkenntnisse, die die Pädagogik ausmachen. In der Pädagogik stieß die Psychoanalyse mit einem festgefügten Gemenge von Doktrinen, Unterweisungen und Belehrungen zusammen, das langer Gebrauch bestätigt hatte; durch die Annahme psychoanalytischer Lehrsätze wäre zu vieles verwirrt worden, eine Revision aller Werte wäre nötig geworden, vielleicht sogar eine Änderung der überlieferten Grundlagen, auf denen die ganze gegenwärtige Pädagogik aufgebaut ist. So blieb die Psychoanalyse den wirklich abnormen Fällen, in denen die allgemein üblichen Erziehungsmittel versagen und in denen die Medizin nichts erreicht, vorbehalten.

Trotzdem können sich Ärzte, die seit Beginn ihrer Berufsarbeit mit analytischen Methoden vertraut sind, die Bedeutung Freuds für die Kinderpsychiatrie kaum vorstellen; erst wenn sie Pädiater, Lehrer oder Erzieher antreffen, die von der Analyse jene vage, irreführende Meinung haben, die die gelegentliche Lektüre polemischer Schriften mit der üblichen moralischen Entrüstung über den vermeintlichen Pansexualismus vermittelt, dann wird ihnen der Sachverhalt klar. Diese Personen werden durch die häufigsten nervösen Symptome, wie Enuresis oder exzessive Onanie in völlige Verwirrung gestürzt; die allereinfachste neurotische Störung, die jedem, der Freuds Konzeption kennt, sofort in die Augen springt, demonstriert ihre absolute Unfähigkeit, zu verstehen, und die Armseligkeit ihrer Hilfsmittel.

Ich will hier weder den wissenschaftlichen Wert von Freuds Ideen über die Entwicklung und die Organisation der kindlichen Triebe noch seine Theorien über die Genese der Neurosen oder der Perversionen diskutieren. Es ist klar, daß sein Lehrgebäude, wie alle Theorien, die Feststellungen und isolierten Entdeckungen über diese oder jene Sondererscheinung zusammenfaßt, um daraus ein Ganzes zu formen, das so geschlossen wie möglich unser natürliches Bedürfnis nach einer verstandesmäßigen Erklärung befriedigt. In diesem Sinn muß man anerkennen, daß Freuds Lehrgebäude von genialer Inspiration getragen ist; es beantwortet die Mehrzahl der auftauchenden Fragen und gibt den Erscheinungen eine befriedigende und für die Praxis genügende Erklärung.

In der Medizin verlangen wir von den Theorien vor allem, daß sie uns heilen helfen, und auf diesem Gebiet hat die Psychoanalyse der Psychiatrie die wichtigsten Dienste geleistet. Zuerst hat sie uns gelehrt, die Gewohnheit aufzugeben, das Kind als einen Erwachsenen im kleinen aufzufassen; sie hat uns gezeigt, daß es unzulässig ist, in der Kinderpsychologie die Normen anzu-

wenden, die für den Erwachsenen in moralischer, intellektueller und charakterologischer Hinsicht gültig sind.

Wir haben verstanden, daß für diesen Irrtum der dauernde Vergleich zweier Erscheinungsgruppen, die auf keinen gemeinsamen Nenner zu bringen sind, verantwortlich ist; daß die Kinderpsychologie unauflöslich an die Erwachsenenpsychologie gebunden blieb; von dort her wurde sie nach den Maßstäben des Erwachsenen bewertet, man vermutete identische Reaktionen und erwartete völlige Analogien. Nur die Moralisten hatten eine Ahnung der Wirklichkeit, sie hatten eine, übrigens recht schwankende Grenze festgesetzt: das Alter der Vernunft als den Zeitpunkt in der kindlichen Entwicklung, wo es möglich wurde, die Maßstäbe der Erwachsenheit anzuwenden.

Ohne Zweifel wurden wir erst durch die Analyse in Stand gesetzt, uns den so nahen und zugleich so fernen Geheimnissen der kindlichen Seele objektiv zu nähern. Abgesehen von somatisch verursachten Erkrankungen des Zentralnervensystems, gibt es kaum mehr psychische Störungen der Kindheit, wo der Arzt nicht hoffen könnte, zu helfen. Die Charakteranomalien, die Führungsschwierigkeiten, die Störungen der Realitätsanpassung, die Reibungen innerhalb der Familie, die krankhaft übersteigerte Eifersucht sind zum mindesten teilweise durch die psychoanalytisch fundierten heilpädagogischen Maßnahmen beeinflußbar. Das gleiche gilt für die zahllosen, kleinen nervösen Symptome der Kindheit: Enuresis, Stottern, Zornanfälle, krankhafte Gewohnheiten wie Nägelbeißen, Eßstörungen, verfrühte Sexualbetätigung und ähnliches mehr. Die ausgesprochenen Neurosen des Kindes, Hysterie, Zwangsneurose, Phobien, Angstneurosen sind heute oft heilbar, ebenso wie alle Störungen des seelischen Gleichgewichtes, bei denen das Psychische in der Verursachung irgendeine Rolle spielt.

Die nämlichen Annahmen gelten für die vereinzelten Symptome und die akuten Neurosen der Pubertät. Man weiß auch, daß die Störungen der Pubertät leichter behebbar sind als frühere, weil das „Ich" des Kindes bereits besser organisiert ist und im Kampf gegen die Krankheit zum wertvollen Bundesgenossen wird.

Ich möchte nicht, daß diese Zeilen als bloßer Lobgesang zu Ehren Freuds aufgefaßt werden. Um vollständig zu sein, hätte man natürlich eine Abgrenzung der jetzt gebräuchlichen heilpädagogischen Mittel, die auf Psychoanalyse basieren, von den anderen versuchen müssen. Zum Beispiel ist es klar, daß Watsons Behaviourismus der Psychotherapie und der Nacherziehung ein Gefüge von sehr wertvollen technischen Ratschlägen gegeben hat. Ebenso hat die Intelligenzprüfung durch Tests, die es erlaubt die verschiedenen geistigen Fähigkeiten und ihre Beziehung zueinander zu prüfen, einen wesentlichen Fortschritt ermöglicht. Jedoch alle diese Methoden bleiben an der Oberfläche unserer Kenntnis der Persönlichkeit und der Störungen, die sie aufweisen kann; es ist das psychoanalytische Ideengebäude, welches erlaubt, sie zu ordnen und zum Verstehen der Ursachen vorzudringen.

Einen Psychiater, der mit psychoanalytischen Methoden vertraut ist und sie täglich anwendet, um seine Meinung über Freud befragen, hieße dasselbe tun, wie wenn man einen Chirurgen über seine Meinung nach dem Ein-

fluß von Listers Entdeckung der Desinfektion auf die Chirurgie befragen würde. Die moderne Chirurgie ist unvorstellbar ohne die Ideen von Sepsis und Asepsis und ebensowenig wäre die moderne Psychiatrie denkbar ohne Psychoanalyse.

*

Es folgt nun die Arbeit:

Freuds Einfluß auf die Pädagogik und Heilpädagogik

von Heinrich Meng, Basel.

„Wenige Kinder sind durch Vererbung so dumm, daß sie die Schule deswegen nicht bewältigen können. Wenige sind von Lebensbeginn an so zur Verwahrlosung disponiert, daß sie deswegen mißraten müßten. Kein Kind stottert nur deshalb, weil es eine organische Veränderung im nervösen ‚Stimmapparat' aufweist. Freud hat für das Entstehen der Seelenstörungen allgemein angenommen, daß niemals ein einziger Faktor verantwortlich ist, sondern stets kausale ‚Ergänzungsreihen' wirksam sind."

Konstitution und Milieueinflüsse, meint Meng weiter, seien umgekehrt proportioniert beteiligt. Seelenstörungen können nämlich bei solchen Individuen leichter entstehen, die erstens auf Grund ihrer abnormen Triebkonstitution oder auf Grund konstitutioneller Schwäche ihres Ichs dazu disponiert sind; zweitens die bessere Konstitution zwar ausgereicht hätte, sie diesem Schicksal entgehen zu lassen, wenn nicht das Leben die Menschen „in allzu gefährliche Lagen für das Entstehen und den Ausbruch einer Neurose gebracht" hätte. Und wenn schließlich drittens äußere Lebensumstände so schädlich wirksam waren, daß „eine an sich normale Veranlagung zu einer pathologischen Form umgebogen wird". In jedem Fall von seelischer Störung wirken innere und äußere Einflüsse zusammen. „Sie können auch einander entgegenwirken. So kann trotz deutlicher Anlage zur Zwangsneurose die Hysterie vorwiegen und nur in Charakterzügen und Reaktionen das Zwangsmäßige sich zeigen. In solchen Fällen trafen die schädigenden äußeren Einflüsse das Kind auf einer Entwicklungsstufe, deren Struktur eben für die Hysterie disponiert." Man soll Keimanlage, Erbgut und Keimschädigung nicht überschätzen, der „Zeit nach der Geburt große Wirkungsgebiete und Kräfte zuteilen". Diese Gesamtanschauung erkläre, warum Freud „der Pädagogik ebenso wie der ärztlichen Therapie neuen, bedeutungsvollen Arbeitsraum teils zugewiesen hat, teils erobern konnte".

Meng würdigt nun die von Freud begründete Lehre von den Widerständen. „Wie in der psychoanalytischen Therapie, so werden auch bei der Erziehung bestimmte Erschwernisse des Kindes, auch seitens der Eltern des Kindes, als Widerstand, selbst gegen das freundlichste Bemühen, geradezu gefühlt, besonders dann, wenn es der Lenkung und Besserung des Kindes gilt."

Nachdem der Autor dann die Zerlegung der psychischen Persönlichkeit — wie die Psychoanalyse sie lehrt — besprochen, Angst- und Übertragungserscheinungen beschrieben hat, kommt er zur Bedeutung der Psychoanalyse für Pädagogik und Heilpädagogik, die er in folgenden 15 Punkten zusammenfaßt:

„Die Erforschung des Unbewußten hat den dynamischen und genetischen Aufbau von der ersten Kindheit bis zur vollen Reife als einheitlichen Ablauf und bis ins einzelne erforschen lassen. Auf dieser Grundlage wurden:

1. Die Mittel der Erziehung geändert und vermehrt.

2. Es wurden die Mittel dem Erziehungsziel besser anpaßbar.

3. Die Beurteilung der Erziehungsziele selbst wurde auf eine andere Grundlage gestellt (Trieblehre, Kenntnis der Ich-Struktur, Wesen der Realitätsanpassung, Bildung des Über-Ichs).

4. Es ergab sich so vielfach noch dort eine Erziehungsmöglichkeit, wo man sich früher auf Grund der moralischen Verurteilung oder der bloßen Annahme eines schlechten Willens mit palliativen, rein abwehrenden Maßnahmen begnügen mußte.

5. Es ergab sich eine Erziehungsmöglichkeit, wo man früher unter der Annahme von schlechter Erbanlage und Degeneration davon völlig oder partiell Abstand nahm.

6. Es wurde eine Früherziehung ermöglicht, welche der zunehmenden Fehlentwicklung vorbeugt und viele sonst leidvoll und unbenützt verstrichene Jugendzeit erspart.

7. So wird durch prophylaktische Pädagogik auch viel Heilpädagogik erspart.

Die „Erziehungshilfe" wird wissenschaftlich begründet und wurde so zu einer allgemeinen Aufgabe der sozialen und individuellen Fürsorge.

8. Die „Heilerziehung" im eigentlichen Sinn empfing neue Hilfsmittel, besonders durch die Kenntnis der „Übertragung" und der „Widerstände".

9. Durch die Erforschung der Kinderneurose, die vor Freud geradezu unbemerkt war, ist der Heilpädagogik unfruchtbares, weil die Psychoanalyse erforderndes Bemühen abgenommen worden. Die Indikationsstellung wurde neu fundiert.

10. Die Enthüllung, daß viele Störungen, auch wegen ihrer Brauchbarkeit analog dem sekundären Krankheitsgewinn, im Kampf mit der Umwelt festgehalten werden, ist ein praktisch besonders wichtiges Beispiel für die Notwendigkeit, die Widerstände zu erkennen.

11. Durch die psychoanalytisch verstehende und danach vorgehende Erziehung wurde für bestimmte Voraussetzungen einer Prophylaxe der Psychosen erst der Weg gewiesen.

12. Die sexuelle Erziehung wurde ermöglicht und gleichfalls eine Forderung der individuellen Fürsorge.

13. Die Versorgung der Unerziehbaren und Unheilbaren wurde wissenschaftlich gefördert.

14. Die Vorbeugung und die Behandlung der Verwahrlosten und der Süchtigen, das gesamte Verhalten gegenüber den Grenzfällen wurde wissenschaftlich und praktisch gefördert. Besonders bei diesen Gruppen, aber auch als allgemeine Erfahrung für jede Heilerziehung, kam zur Geltung, daß bei allem Vorgehen die Spätfolgen im Auge zu behalten sind und daß ferner die Heil- und Fürsorgetätigkeit auch nach erreichter praktischer Heilung oder Besserung, je nach dem Fall angepaßt und vermindert, fortdauern soll.

15. Die Psychoanalyse der Erzieher selbst erhöht die Eignung zur sonst untragbar schweren Aufgabe der Heilpädagogik.

In der Tat: viel dankenswerte Arbeit ist hier im Dienst der Menschheit geschehen."

*

Ein Fall von traumatischem Mutismus

wird von G. Bally, Zürich beschrieben und in folgenden Sätzen zusammengefaßt: „Ein sechsjähriges Mädchen zeigt nach einem schweren Hundebiß eine traumatische Neurose von hysterischem Charakter. Die Symptome bestehen in motorischer Gesperrtheit und Mutismus, in Appetitlosigkeit und Erbrechen, in nächtlichen Angstzuständen und Angst vor fremden Menschen.

In 82 über zehn Monate verteilten psychotherapeutischen Stunden gelangt der Fall zur Heilung. Auf sprachliche Verständigung muß, außer gegen Ende der Behandlung, notgedrungen verzichtet werden. Nach vielen tastenden Versuchen wird endlich das Bilderkleben und Zeichnen als therapeutisches Mittel gefunden. An Hand der daraus ermittelten Daten wird einerseits das Verhalten der Angehörigen beeinflußt (Entfernung des Kindes aus dem elterlichen Schlafzimmer, Weckung des Interesses der Angehörigen an den Behandlungsfortschritten statt an den Krankheitserscheinungen), anderseits fördert die Behandlung durch stille Anerkennung und Gewährenlassen des Kindes das Vertrauen in den sachlichen Kontakt mit der Mitwelt und befreit damit die Motorik.

Die durch den Fall veranlaßten theoretischen Überlegungen zum Schluß, daß das Trauma eine regressive Aktivierung des Ödipuskomplexes zur Folge gehabt haben muß, die dadurch zustande kam, daß das Vertrauen in die objektive Gültigkeit der Werte und Maße der Latenzzeit durch den Unfall erschüttert wurde. Hinter den Nachtängsten wird ein Urszenenerlebnis vermutet."

Bücher

Helene Löw-Beer und Milan Morgenstern: **„Heilpädagogische Praxis".** Methoden und Material. Mit 71 Zeichnungen von L. Anninger und M. Rubin. 1936. Sensen-Verlag, Wien—Leipzig. Preis kart. RM 6.—, Ganzleinen RM 7.—.

Wie aus dem Titel hervorgeht, soll dieses Buch der Förderung praktischer heilpädagogischer Arbeit dienen. Seinen Ausgangspunkt bildet die Darstellung heilpädagogischer Tätigkeit in einem Kinderheim, die man gewöhnlich als hoffnungslose Fälle betrachtet, deren Erziehbarkeit oder Entwicklungsfähigkeit auch der Fachmann anzweifelt und die zumeist lebenslänglich in Pflegeanstalten untergebracht werden. Detaillierte Schilderung der Organisation dieser Arbeit, der Kontaktanbahnung mit den Kindern, der durchgeführten Betätigungsweisen und des angewendeten Materials, sowie Protokolls über den Arbeitsverlauf und Erfolg geben nicht nur ein klares Bild über die geleistete Arbeit (an jüngsten Kleinkindern bis zum 14. Lebensjahr), sondern bieten auch ausführliche Anleitung zur Arbeit mit schwachsinnigen Kindern bis zur erreichten Hilfsschulfähigkeit.

Die Bildung der Kinder wird auf zwei Haupteigenschaften angestrebt:

1. Orientierung und manuelle Betätigung in der Dingwelt,
2. die Sprache; anschließend das Lesen.

Den besonderen Wert der dargestellten Methodik sehen wir in zwei Momenten:

1. In ihrer Anwendbarkeit auf ein so frühes Lebensalter und auf so schwer gestörte Kinder, an die sich heilpädagogisch fördernde Strebungen bisher nicht methodisch herangewagt haben. Das defekte Kleinkind in den ersten Lebensjahren als solches zu erkennen und so früh wie möglich dem geeigneten spezifischen Erziehungsverfahren auszusetzen, ehe es sich noch mit psychischen Reaktionen auf seine Defekte festlegt, ist für seine Entwicklung bekanntlich von eminentem Interesse.

2. In der psychologisch richtigen Erfassung dieser Aufgabe, die nicht nur die psychische Situation des Kindes, sondern auch die des Heilpädagogen berücksichtigt.

Von der Voraussetzung ausgehend, daß jedes Kind, und sei es noch so abnorm, letzten Endes den Weg des Normalen geht, wenngleich langsamer und auf Umwegen, macht es sich diese Methode zur Aufgabe, auch dem defektesten Kleinkinde die Leiter für den Emporstieg zur Entwicklung, entsprechend dimensioniert, zu bauen, so daß sie vom niedrigsten Niveau aus erreichbar und verwendbar sein kann.

Für die Art der Bewerkstelligung ist wesentlich, was die Verfasser als „Arbeitsanalyse" bezeichnen. Sie zerlegen beispielsweise die Arbeit des Perlenreihens in zehn Leistungsmomente und beobachten, an welchem Moment das Kind beim ersten Versuch versagt. Ohne wiederholtes Zeigen und Ermahnen, das — wie bekannt — leicht in Quälereien, Ungeduld, Mißerfolg, beiderseitige Verstimmung ausläuft, wird das Material gewechselt. Die „Fehleranalyse" zeigt, wo dem Mangel durch Vorübung des betreffenden Leistungsmomentes an anderem Material, unter erleichterten Umständen beizukommen sei. Zu

spielerischen Tätigkeiten, die das normale Kind ohne Hilfe spontan ausführt, werden dem Objekt der „Heilpädagogischen Praxis" Schablonen, Rahmen, Schienen, Arbeitsmanschetten usw. als Hilfsmittel geboten, um ihm den Erfolg als Lockmittel zu weiterem Fortschreiten zu sichern. Deshalb wird ihm auch jeder Erfolg mit besonderem Nachdruck zum Bewußtsein gebracht. Vom normalen Beschäftigungsmaterial würde das schwer gestörte Kind sich sehr schnell abwenden, auf die Betätigung damit verzichten. Leistete man ihm nun notgedrungen Hilfe, so bekäme seine Passivität nur eine andere Einkleidung. Durch das beschriebene Vorgehen wollen die Verfasser Passivität, Mißerfolg und Tadel gänzlich ausgeschaltet wissen, um die der Arbeit hinderliche Abwehr des Kindes nicht zu mobilisieren.

Denn „das schwachsinnige Kind zeigt außer seinen verminderten Qualitäten deutliche Abwehrhaltungen. Es hat sich ein Leben eingerichtet, hat seine Methoden sich Lust zu verschaffen, hat seine Wege, Mißliches zu vermeiden". „Es zeigt typische Abwehrhaltungen in Überkonzentriertheit, Unstetheit, in einem Rückzug der Persönlichkeit." Jeder Versuch einer Veränderung kann leicht Widerstand aktivieren. Deshalb wird dem Moment der Kontaktanbahnung mit dem schwer zugänglichen Kinde große Wichtigkeit beigemessen. Hat der Analytiker den Vorgang vor Augen, wie er als Kinderanalytiker oder Erziehungsberater die Übertragung anzubahnen versucht, so ist der Akt wohl analog, nur in der Transkription ins ungleich Primitivere. Material muß ansprechen, „Kontaktmaterial" Werbekraft ausüben, wo die Sinne dem menschlichen Zuspruch noch unzugänglich sind. Der Heilpädagoge spielt auf der Mundharmonika, um den schreienden Dreijährigen bei Beginn zu beruhigen, dann um seine ersten Leistungen im Lautgeben begeistert zu begrüßen. Wie er das Material handhabt, um die Schwierigkeit des Neuen, Unlustvollen zu überwinden, um der psychischen „Sättigung" vorzubeugen, wie er zwar ein Ziel ins Auge faßt „als ob es so ginge", aber jederzeit bereit ist, es wieder fallen zu lassen, wie er der psychischen Situation des Kindes angepaßt improvisiert, zeigt, daß die Forderung nach Anpassung an die Realität zunächst auf ein Mindestmaß beschränkt wird. Die Umwelt wird weitestgehend dem Schwachen angepaßt, um ihn erst von Stufe zu Stufe der Realität näherzubringen. Als solche Stufen sind z. B. das Handhaben von Werkzeugen, dann das „Werkzeugdenken" zu betrachten. Als Hauptaufgabe wird angesehen, dem triebhaften Betätigungsdrange, der oft in Zerstörungswut übergeht, zur Sublimierung zu verhelfen. Dabei wird von den Verfassern stets die Lust-Unlust-Balance des Kindes bei der Darbietung des Materials, dem Träger ihrer entwicklungsfördernden Strebungen, bedacht. So stellen sie die „Ersparnistechnik" des motorisch gestörten Kindes, das unbequeme Motorik zu vermeiden sucht in Analogie zum „sekundären Krankheitsgewinn" des Neurotikers und suchen ihr durch „Störungsmaterial" beizukommen: die Übungen sind dazu angetan, das Kind zu animieren, sich aus körperlich unlustvoller Situation zu befreien. Dazu muß es aus einem Korb herauskriechen, Fingerhandschuhe ausziehen, Leukoplaststreifen lösen usw. Immer wird der Ausgangspunkt gesucht, den das Kind bejaht. Die Verfasser suchen auch den von ihnen beobachteten merkwürdigen Hang auszuwerten, demzufolge Betätigungen an

Löchern, Vertiefungen, Ineinanderfügbarem mit besonderer Ausdauer ausgeführt werden. Dementsprechend ist das Material von diesem Elemente erfüllt (Ringe, Perlen, Matador usw.). Sie achten auch darauf, daß unbeabsichtigte Äußerungen, Fehlleistungen, wie neue Produkte aufgegriffen und womöglich positiv verwertet werden. So glückte es z. B. einmal, das unwillige Schreien eines hörstummen Kindes auszunutzen, um ihm den Weg zur ersten Artikulation zu bahnen.

Sollte es der Methode von Morgenstern auch in allgemeiner Anwendung gelingen, die Aufgabe, schwierigsten Kindern den Weg zur Sublimierung zu eröffnen, so wird auch aus ihr manches für den Erzieher des normalen Kindes herauszuholen sein, wie es bei den Methoden von Decroly, der Descoeudres und Montessori der Fall war, die alle vom Studium des schwachsinnigen, also des organisch gestörten Kindes ausgingen. Es folgt der Hinweis darauf, wie wenig scharf die Grenzen von seelischer und körperlicher Störung zu ziehen sind, und wir können den Verfassern der „Heilpädagogischen Praxis" nur beistimmen, wenn sie sagen, daß psychologische Erklärungen versuchen, noch nicht heißt: physiogenetische Begründung zu leugnen. Daß sie trotzdem recht sparsam und vorsichtig in der Handhabung psychologischer Deutungen sind, kann ihnen nur als Vorzug angerechnet werden. Ebenfalls auch der prinzipielle Standpunkt, den sie einzunehmen scheinen, psychoanalytische Therapie und praktische Heilpädagogik streng voneinander abgegrenzt halten, wenn auch die letztere auf psychoanalytischer Auffassung der kindlichen Psyche aufgebaut ist. Kata Lévy (Budapest)

Schneider, Prof. Dr. Ernst: **Psychodiagnostisches Praktikum für Psychologen und Pädagogen.** Eine Einführung in Hermann Rorschachs Formdeuteversuch. — J. A. Barth, Leipzig, 1936 (132 S).

Innerhalb des kurzen Zeitraums von vier Jahren, der seit dem Erscheinen der zweiten Auflage von Rorschachs „Psychodiagnostik" vergangen ist, hat sich das Interesse für das von ihm entwickelte und nach ihm bekannte Testverfahren in überraschender Weise verstärkt und in weite Kreise verbreitet. Die vorliegende Arbeit Schneiders[1]) will diese Ausbreitung fördern und ist darauf berechnet, den speziellen Bedürfnissen der Pädagogen, welche die Anwendung des Tests erlernen wollen, zu dienen. Schneider meint, daß Rorschachs Buch sich für diesen Zweck nicht eigne, weil es in erster Linie für Mediziner geschrieben sei, daß aber starke und berechtigte Motive gegeben seien, den Rorschachtest gerade dem Pädagogen, dem er so gute Dienste leisten könne, zugänglich zu machen. So hat er in diesem „Psychodiagnostischen Praktikum" die Grundzüge des Rorschachschen Formdeuteexperiments, das dazugehörige Auswertungsverfahren und eine Reihe von typischen Ergebnissen des Tests an Hand von zahlreichen und ausführlich erläuterten Beispielen aus der Praxis dargestellt. In dieser Darstellung treten nicht nur alle psychiatrischen Fragen, sondern auch diejenigen nach Charakterstruktur und etwaiger Neurose der Probanden in den Hintergrund zugun-

[1]) Vgl. unseren Teilabdruck bei Erscheinen des Werkes, diese Zeitschr., dieser Jahrg., S. 122 ff.

sten der Frage nach der Begabung im schulmäßigen Sinn und nach ihrer etwaigen Störung oder Hemmung durch die Auswirkung psychischer Störungen. Mit andern Worten, die psychologische Fragestellung wird ganz nach denselben Gesichtspunkten orientiert, die sich dem Lehrer im Unterricht in aller Regel als die ersten aufdrängen. Auch die Sprache, deren sich Schneider in seiner Darstellung bedient, ist der typischen Denkweise des gebildeten Lehrers angepaßt; in ihrer Terminologie appelliert sie an die psychologische Allgemeinbildung, wie sie gegenwärtig bei einem Akademiker in Deutschland vorausgesetzt werden kann. Auf diese Weise wird die „Psychodiagnostik" von Rorschach für den Pädagogen eigentlich gänzlich entbehrlich, zumal alle von Rorschach eingeführten Termini durch Bezugnahme auf verwandte Begriffbildungen von Jung, Spranger, Kretschmer u. a. erläutert werden.

Obwohl Schneider mit seiner Arbeit unzweifelhaft ein starkes Bedürfnis in bestimmten Pädagogenkreisen befriedigt, glaubt der Referent, an ihr Kritik üben zu müssen, — und zwar deswegen, weil der Autor diesem Interesse offenbar zu weitgehende Konzessionen macht.

Rorschach stand der Psychoanalyse nahe; seine Denkweise ist auch dort, wo die von ihm geschaffene Terminologie einen anderen Eindruck hervorruft, derjenigen der Psychoanalyse verwandt; er hat die Erfahrungen mit seinem Formdeute-Experiment in Kontakt mit psychoanalyitschen Fachkollegen ausgearbeitet. Daß man die Darstellung dieses nicht nur historisch, sondern vor allem sachlich bedeutsamen Zusammenhangs des Rorschachschen Testverfahren mit der Psychoanalyse in Schneiders Buch gänzlich vermissen muß, ist eine Enttäuschung, auf die man nicht vorbereitet war und die im Interesse der Sache ungemein zu bedauern ist. Für den Analytiker sind am Rorschachtest das Wertvollste und das Interessanteste diejenigen Befunde, welche mit bekannten analytischen Sachverhalten in einen Zusammenhang eingereiht werden können oder doch wenigstens „physiognomische" Verwandtschaft mit solchen aufweisen. So verstehen wir immerhin einiges davon, daß und warum sich Hysterie und Zwangsneurose im Rorschachtest in bestimmter Weise unterscheiden; wir wissen etwas davon, wie sich Angst, genauer: neurotische Bereitschaft zur Angstentwicklung und -abwehr, im Test ausdrücken können; wir wissen und verstehen einiges Grundsätzliche davon, wie Trieb, Abwehr und die Konflikte beider sich in den Testergebnissen zur Geltung bringen. Ist es auf die fachliche Einengung des analytischen Interesses zurückzuführen, wenn man die Vernachlässigung dieser und ähnlicher Befunde so stark als Mangel des Buches empfindet? Ist es nicht vielmehr so, daß auch das Interesse des Pädagogen und Psychologen sich in erster Linie auf diese Befunde richten muß? Wissen wir denn nicht gut genug, in welchem Maße Intelligenz und sonstige Begabung von der Triebentwicklung abhängig sind? Und noch abgesehen davon: man muß sich auch der Tatsache bewußt bleiben, daß die Intelligenz- und Begabungsdiagnose keineswegs zu den primären Leistungen des Rorschachtestes gehört. Wenn Schneider jene bedeutsameren diagnostischen Fragen nach der psychischen Struktur behandelt, so geschieht es in Anlehnung an die Denkweise und die Terminologie anderer

psychologischer und charakterologischer Schulen, nicht im Sinne der von der Psychoanalyse entwickelten Gesichtspunkte. Dafür nur ein Beispiel: das Verdrängte und seine Wirksamkeit wird dem Leser in der Terminologie Kretschmers als „energetisches Nebenzentrum" vorgestellt.

Die Kritik an dem Buche Schneiders, die hier vorgebracht wurde, wäre vielleicht weniger berechtigt, wenn nicht auch der Kern des Testverfahrens von Rorschach ein rein psychoanalytischer wäre. So wie der Analysand in der Analysenstunde sich etwa zu einem bestimmten Traumstück etwas einfallen lassen soll, so soll beim Rorschachtest der Proband zu den vorgelegten Tafeln mit Klexographien passende Einfälle liefern. Daß dabei die Wirksamkeit der Zensur nicht wie in der Analyse nach Möglichkeit ausgeschaltet wird, beeinträchtigt durchaus nicht die grundsätzliche Verwandtschaft des Rorschachschen Testverfahrens mit der Methode des freien Einfalls. Nach Meinung des Referenten wäre es nicht nur ein sachliches Erfordernis, sondern auch ein didaktischer Gewinn gewesen, den Gesichtspunkt dieser Verwandtschaft bei einer einführenden Darstellung des Rorschachtestes zum leitenden zu machen. Wer den Test anwenden will, muß in erster Linie die Fähigkeit zur Einfühlung in die psychischen Abläufe entwickeln, welche durch die Darbietung der Tafeln in der Versuchsperson angeregt und durch die von ihr gegebenen Deutungen in gewissem Sinn zum Abschluß gebracht werden. Er muß etwas davon verstehen lernen, wie der eigentümliche Tatbestand zustande kommt, daß die beim Rorschachtest gestellte Aufgabe in gewisser Weise die charakteristischen Triebkonflikte eines Menschen und damit zugleich auch die für ihn charakteristischen Abwehr- und Verarbeitungsmethoden mobilisiert. Und er muß das im konkreten Einzelfall nacherleben können. Deswegen ist Referent der Meinung, daß die Darstellung instruktiver geworden wäre, wenn Schneider das Hauptgewicht nicht so sehr auf die Demonstration der Verrechnungsmethode gelegt hätte, sondern mehr auf die Erläuterung der Auswertung der einzelnen Antworten an einer Reihe von besonders eindrucksvollen Beispielen. Es besteht auch die Gefahr, daß die ohnehin im Rorschachtest wie in allen charakterologisch-diagnostischen Verfahren liegenden Verführungen zum Allmachtsdenken noch zu verstärken, wenn man den Rorschachadepten im vorhinein zur Verrechnung des Befundes und damit zur praktischen Anwendung des Tests drängt. Mit anderen Worten, es besteht die Gefahr, daß der Rorschachtest ein ähnliches Schicksal hat wie die Graphologie, deren fraglos brauchbare Erkenntnisse zwischen der Überschätzung ihrer Möglichkeiten und der Trivialisierung ihrer Leistungen durch Unberufene nicht so, wie sie es verdienen würden, zur Geltung kommen können. So überraschend es sein mag, daß schon die rein formale Auswertung des Tests zu belangvollen Aussagen über die psychische Struktur und die Intelligenz der Versuchsperson führt, praktisch ist das ohne sonderliche Bedeutung, solange man nicht imstande ist, gerade die differenzierteren und tiefer eindringenden Diagnosen zu stellen, welche der Test in einer beachtlichen Zahl von Fällen tatsächlich ermöglicht. Um das zu erreichen, muß man aber nach Meinung des Referenten von Anfang an auf eine intime Kenntnis des Rorschachtests, seiner Problematik und besonders seiner psychologischen

Voraussetzungen hinsteuern. Referent fürchtet, daß das Buch Schneiders gerade dafür keine Hilfe bieten kann, weil es den Test allzu sehr als eine in sich abgeschlossene Sache darstellt. Es ist auch kaum anzunehmen, daß der wohlmeinende Rat des Autors, sein Buch möge nur als Einführung zu Rorschachs eigenem Buch aufgefaßt werden, beherzigt werden wird. Ist nicht die eigentümliche Sprödigkeit von Rorschachs Buch in gewisser Weise gerade sein besonderer Vorzug — weil der Rorschachtest in Wirklichkeit gar nicht so leicht zugänglich ist? W. Marseille.

Hans Zulliger: **Schwierige Schüler.** Bücher des Werdenden, Band X, herausgegeben von Paul Federn und Heinrich Meng. Verlag Hans Huber, Bern, 1935.

Die Herausgeber der „Bücher des Werdenden" verfolgen konsequent die Absicht, psychoanalytische Kenntnisse zu verbreiten, soweit diese ohne Vorstudien erworben werden können. Dieser Band ist nun in ununterbrochener Reihenfolge der dritte (nach Anna Freuds: Einführung für Pädagogen, 2. Aufl., und Heinrich Mengs: Strafen und Erziehen), der diesen Absichten dient.

Zulligers Buch will den Lehrer in die Ideenwelt der psychoanalytischen Pädagogik einführen; dabei baut es auf die reiche Erfahrung und das geklärte Wissen des Autors auf und vermittelt so spielend leicht den ersten Kontakt mit einer überwältigend großen Materie, die nun die psychoanalytische Pädagogik schon einmal ist. Ausgangspunkt von Zulligers Darstellung ist das praktische Denken des Erziehers, der sich mit den Schwierigkeiten der Kinder und ihrer Umgebung auseinandersetzen muß. Er lehrt Erziehungstechnik, kämpft gegen bequeme Dogmen — wie z. B. jenes von der Bedeutung des Milieuwechsels — und führt so hinüber zu den Voraussetzungen und der Arbeitsweise der Erziehungsberatung, wie diese von psychoanalytischen Pädagogen verstanden und angewandt wird.

Man könnte den Eindruck gewinnen, der Autor hätte eine systematische Darstellung angestrebt; bis zur Behandlung der Fragen über die Diagnostik der kindlichen und juvenilen Störungen wenigstens mutet die Anlage der Arbeit streng deduktiv an, als würde sie in ein System der Kinderfehler hineinführen wollen; aber die Vielheit der kindlichen Störungen, wie sie dem Erzieher entgegentreten, eignet sich nicht für ein praktisch orientiertes Einteilungsprinzip, und so schließt das Buch mit der von überzeugenden, schönen Beispielen untermalten Beschreibung von Übertragungssituationen und ihrer Bedeutung für Symptombehandlungen.

Klar wird von Zulliger die Bedeutung des Rorschachtests dargestellt, der ausschließlich diagnostischen, niemals therapeutischen Absichten dienen kann. Damit setzt der Autor seine Bemühungen fort, dem Rorschachtest einen entsprechenden Platz in der Heilerziehung zu erkämpfen. Der Test soll ein Hilfsmittel zur raschen Bewältigung diagnostischer Aufgaben sein, aber der Referent argwöhnt auch weiterhin, daß er für viele nicht nur Hilfsmittel, sondern Ersatzmittel für andere diagnostische Methoden, insbesondere für psychoanalytisches Verstehen sein wird, und glaubt, daß praktisch notwendige

Eile beim Erheben eines Befundes mit unserer psychoanalytischen Methodik überhaupt schwer vereinbar ist. Freilich erfordert die Handhabung des „Rorschach" eine sehr gründliche Instruktion und reiche Erfahrung. Aber im Vergleich zu dem weitläufigen Ausbildungsgang, den wir heute von unseren analytischen Pädagogen verlangen müssen, ist das Erlernen des Rorschachtests — selbstverständlich unter kundiger Anleitung — einfach und eher leicht. Es ist deshalb verständlich, wenn viele Erzieher gerne ihre ersten Erfahrungen mit Hilfe des Rorschachtests machen wollen, der ja außerdem den Vorteil bietet, leicht überprüfbar zu sein. Auf dem langen Weg von der alten zur psychoanalytischen Pädagogik muß es viele Rastplätze geben und man wird es den Erziehern überlassen, wie eilig sie es haben und daß sie verweilen können, wo und wie lange es ihnen beliebt.

Es ist überflüssig, diesem Buch die üblichen Wünsche mit auf den Weg zu geben; es findet ganz bestimmt seinen Leserkreis und es überrascht uns nicht, zu hören, daß es bald, in andere Sprachen übersetzt, noch vielen Pädagogen Anregung und Genuß bringen wird. W. Hoffer.

Vorträge und Vorlesungen in Basel

I.

In der 8. Jahresversammlung der staatlichen Schulsynode in Basel am 1. und 2. Dezember 1936 hielt Vorstand August Aichhorn (Wien) einen Vortrag über das Thema:

„Wie versucht das Kind die Realitätsforderungen zu bewältigen und welche Hilfen können ihm Lehrer und Erzieher dabei geben?"

Unter anderem führte der Vortragende folgendes aus: Es gab eine Zeit, in der der Mensch wesentlich Naturwesen war und sich nur zu behaupten vermochte, wenn er über eine gewisse primitive Realitätsfähigkeit verfügte. Aus dieser ist dann die Kulturfähigkeit hervorgegangen. Das Kind durchläuft noch einmal beide Phasen der Entwicklung, dies aber nicht im zeitlichen Nacheinander, sondern Nebeneinander. Die Verknüpfung von Lust-Unlusterlebnissen (auf übermäßiges lustvolles Obstessen folgt unlustvolles Bauchweh) zwingt das Kind auch ohne Zutun der Erwachsenen in die primitive Realitätsanpassung hinein. Die Erziehung aber ist die Steigerung der Anpassungsfähigkeit zur Kulturfähigkeit. Diese ist für das Kind nicht durch Anpassung allein, sondern nur durch Erfahrung erreichbar. Nun wäre Erziehung, also Erreichung der Kulturfähigkeit sehr einfach, wenn es gelänge, die automatische Verknüpfung von Lust und Unlust im sozialen Verhalten zu garantieren. Das ist aber unmöglich. Die lustvolle Übertretung von Verboten kann erst dann zum unlustvollen Erlebnis werden, wenn von außen her geahnet wird, was aber praktisch nur unter besonderen Umständen möglich ist. Würde sich im Kind nicht eine kritische Instanz ausbilden, die die Regungen des Inneren wie ein Aufpasser beobachtet und kritisiert, so wäre es um die Kulturfähigkeit der Menschen schlecht bestellt. Das Über-Ich hat die kulturellen Weisungen und Verweisungen übernommen und reagiert auf lustvolle Übertragungen, ja selbst auf den Versuch durch Erregung des Schuldgefühls. Keine Erziehung kann auf Erweckung bewußter Schuldgefühle ver-

zichten. Wo diese zu groß werden und sich auch gegen die erwünschten Regungen richten, dort droht dem Kinde eine abnorme Entwicklung, es ist von den Schuldgefühlen in die Neurose gedrängt worden. Was ist aber nun die Erziehungsidee, der sachliche Inhalt des Erziehungszieles? Eltern haben im allgemeinen keine klar durchdachten Erziehungsziele — sie sind gewöhnlich nur von einem Empfinden ohne klaren Vorstellungsinhalt besessen und geneigt es zu verabsolutieren. Diese elterlichen Erziehungsziele sind oft nichts als Versuche, das eigene niemals wirklich realisierte Über-Ich dem Kinde aufzuzwingen. Der klassische Fall: der Vater, der selbst gern studiert hätte, es aus äußeren Gründen nicht konnte und nun den eigenen, wenig begabten Sohn unbedingt zum Doktor machen will, mit diesem Erziehungsziel aber dem Sohn das Leben erschwert, ja ruiniert. In solchen und ähnlichen Fällen geht der Weg zur sinnvollen Erziehung über die Erziehung der Eltern. Es ist außerordentlich wichtig, die Eltern zu überzeugen, mit ihnen zu gehen, womöglich nicht Anwalt des Kindes gegen die Eltern zu werden, weil das mehr den affektiven als den sachlichen Bedürfnissen der Jugendlichen entgegenkommt. Wie ist ein Einwirken auf die Erwachsenen möglich? Man muß sich klar sein, daß es keine schwer erziehbaren Kinder in intakten Familien gibt. Schwererziehbar wird das Kind in der Familie, wenn sie selbst, freilich häufig genug selbst nicht im inneren Gleichgewicht ist. Hier hat die Erziehungsberatung einzugreifen, sie muß Erziehungshilfe den Eltern bieten, wo dies nur möglich ist. In vielen Fällen genügt die Beratung und Hilfe allein nicht, das abwegige oder gestörte Kind oder der Jugendliche müssen einer Behandlung zugeführt werden. Wie sieht es in ihm aus? Es ist von bewußten und unbewußten Ängsten gequält, fürchtet die Wirklichkeit, seine eigenen kritischen Gedanken, fürchtet die Regungen seiner eigenen Triebe und den inneren Widerstreit aller dieser wirksamen Kräfte. Gegen diese zermürbende Angst entwickelt das Kind Schutzmaßnahmen, Abwehrmechanismen genannt, die aber unter Umständen, gar nicht selten, seine produktiven Kräfte binden und lähmen können. So kommen Hemmungen zustande, die als Faulheit, Interesselosigkeit imponieren oder Aggressivität, die als Schlimmheit und seelische Verwahrlosung in Erscheinung tritt. Nehmen diese Erscheinungen eine starre Form an, dann kann Schule und Erzieher allein nicht mehr helfen, die Aufgabe geht dann an den Heilerzieher über.

II.

Die Universität Basel errichtete auf Antrag der medizinischen Fakultät ein Lektorat für seelische Hygiene und bestellte zum Vortragenden Herrn Dr. Heinrich Meng.

Die

Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik

berichtet auch weiterhin ständig
über die praktische Arbeit der

KINDERGÄRTNERIN

Bisher erschien u. a.:

H. Fischer: Sehnsucht und Selbstbefriedigung . . Bd. VIII
H. Fischer u. L. Peller: Eingewöhnungsschwierigkeiten im Kindergarten . . . . . Bd. VIII
A. Freud: Die Erziehung des Kleinkindes . . . . Bd. VIII
H. Fuchs: Probleme der heilpädagogischen Kindergartengruppe . . . . . Bd. VII
H. Fuchs: Psychoanalytische Heilpädagogik im Kindergarten . . . . . Bd. VI
L. Gerö: Gespräche mit einem kleinen Kind . . . Bd. VIII
A. Landau: Angsterlebnisse eines Dreijährigen . Bd. X
E. Peller: Eingewöhnungsschwierigkeiten im Kindergarten . . . . . Bd. VIII
K. Pensimus: Folgen der Entrechtung . . . . Bd. VII
A. Pörtl: Verspätete Reinlichkeitsgewöhnung . . Bd. VII
M. Schmaus: Bravheit und neurotische Hemmung Bd. VII

INTERNATIONALER PSYCHOANALYTISCHER VERLAG

Einige wichtige Arbeiten aus der

Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik

über

KINDERANALYSE

A. Angel Aus der Analyse einer Bettnässerin . . Bd. VIII
B. Bornstein: Enuresis und Kleptomanie als passageres Symptom . . . . . Bd. VIII
B. Bornstein: Leugnung durch die Phantasie . . Bd. X
S. Bornstein: Eine Technik der Kinderanalyse bei Kindern mit Lernhemmungen . . . . . Bd. VIII
S. Bornstein: Eine Kinderanalyse . . . . . Bd. VII
D. T. Burlingham: Kinderanalyse und Mutter . Bd. VI
E. Buxbaum: Über einen Fall von exhibitionistischer Onanie . . . . . Bd. VIII
E. Buxbaum: Detektivgeschichten und ihre Rolle in einer Kinderanalyse . . . . . Bd. X
Cl. Mc. Cord: Bemerkungen über den Stand der Kinderanalyse in Amerika . . . . . Bd. VII
Anna Freud: Psychoanalyse des Kindes . . . . Bd. VI
M. E. Fries: Beispiel der Spieltechnik in der Analyse . . . . . Bd. VII
W. Hoffer: Bericht über die Einleitung einer Kinderanalyse . . . . . Bd. IX
M. Kris: Märchenstoff in einer Kinderanalyse . . . Bd. VI
F. Levy: Psychoanalyse eines Kindes mit Stehlzwang . . . . . Bd. VI
E. Liss: Spieltechniken in der Kinderanalyse . . . Bd. X
A. Mänchen: Denkhemmung und Aggression aus Kastrationsangst . . . . . Bd. X
M. Schmideberg: Die Spielanalyse eines dreijährigen Kindes . . . . . Bd. VIII
M. Schmideberg: Zur psychoanalytischen Behandlung asozialer Kinder . . . . . Bd. VIII
M. Schmideberg: Aus Kinderanalysen . . . . Bd. VI
E. Sterba: Aus der Analyse eines Zweijährigen . Bd. VIII
E. Sterba: Ein abnormes Kind . . . . . Bd. VII
E. Sterba: Aus der Analyse einer Hundephobie . Bd. VII
J. Wälder: Analyse eines Falles von Pavor nocturnus . . . . . Bd. IX

INTERNATIONALER PSYCHOANALYTISCHER VERLAG

REGISTER ZUM X. JAHRGANG

Abenteuerromane 113 ff
Abhängigkeit von der Vater-Autorität 7
Abneigung gegen das Kind 37 f
Abraham, Karl 111
Abstraktionsunfähigkeit 276
Abwehr, Zwei Arten der 263 ff
Abwehrmechanismen 10, 128, 174, 263 ff, 269 ff, 393
Abwehrvorgänge, neurot. 128
Abzählreime 103
Affekt 130; -betrag 130 f; -entbindung 131; -entwicklung 131; -sperre 131 f; -verkehrung 132
Affektion 131
affektiv 131
Affektivität 131
Aggression; Abreagieren der 330; als Ausdruck der Angst 375; gegen die Eltern 148 ff; und Kastrationsangst 276 ff; kindliche 367 ff; und Lehrer 328; in der Masse 228, 233, 235 ff, 339; Sublimierung der 235, 344; gegen d. Vater 298; u. Verwahrlosung 47 f, 55 ff
Agieren 8; in der Übertragung 14 ff
Aichhorn, August 5 ff, 107, 132 f, 238, 392 f
Aktivität des Erziehungsberaters 22
Alexander, Franz 204
Alkoholgegner 111
Ambivalenz der Identifizierung 235; unter Kollegen 235; des Schülers 340
anal (e, er); Lust 244 f; Trotz 180 ff
Analität 330
Analysiertsein d. Lehrers 345, 356 f
analytische Hilfe in der Erziehungsberatung 35 ff
Andreas, Pat. M. Brunner 360 ff
Angst 113 ff, 123, 168 ff, 270 ff, 333 f, 383, 385; vor dem Alleinsein 373 f; v. d. Berührung des Genitale 368 ff; v. d. Dunkelheit 168; v. d. Feuer 169; vor fremden Menschen 385; i. d. Pubertät 335; beim Schwimmen 168; v. d. Verfolger 120 f
Angsterlebnisse eines Dreijährigen 366 ff
„angstfreies" Kind 278
Angstneurosen 382
Angsttraum 119
Anlehnungsbedürfnis des Kindes 52 ff
Anninger, L. 386 ff
Anomalie, körperl. 277
Anpassung, soziale 79 f
Anstoßen m. d. Zunge 187
Appetitlosigkeit 385
„Arbeitsanalyse" 386
Arbeitshemmungen 314
asoziales Verhalten 258
Atemnot 115 f
Atmungsorgane, Erkrankung der 255, 257
Aufklärung, sexuelle 106, 108, 328, 333
Ausfragung m. therapeutischer Wirkung 39 ff
Ausreißer, jugendlicher 128
außereheliches Kind 37 f
Australier, Realitätsanpassung der 81 f
Autorität; u. Freiheit 336; d. Lehrers 218 f
Autoritätssucht der Masse 229

Bálint, Alice 75 ff
Bally, G. 385
„Bande" als primitivste Gemeinschaftsform 341 ff
Basel, Vorträge in 336, 392, 393
Bedürfnis; nach einem Identifizierungsobjekt 55 ff; sadomasochistisches 60; nach der Vaterautorität 55 ff
Beeinflussung, planmäßige, d. Eltern 14 ff
Befragung, indirekte 41
Begabung (-s) 106 f; -prüfung 122 ff, 262; -störung 324
Behaviourismus 382
Benehmen d. Verwahrlosten 48
Beranek, August 251 ff
Bergler, Edmund 311
Bericht; aus Budapest 132 ff; aus Chicago 202 ff
Bernfeld, Siegfried 220 f
Beruf, unbefriedigender 28
Beschmutzungslust 182 ff
Beschneidung 295 f
Bettnässen 110, 381 f
Beyerl, E. 102
Beziehungen, libidinöse 12 ff
Bilderkleben 385
„Bindung" als Folge d. Übertragung 331, 336
Binetscher Test 211
Bitten 80
„Blödeln" 286
Bobertag 124, 126
Boehm, F. 133
Boote, Vorliebe für 258 f
Bornstein, Berta 269 ff
Braun, Edith 84 ff
Breuer, J. 379 f
Brunner, M. 360 ff
Brunswick, E. 102
„Bruderhorde" 330
„brutaler" Vater 40, 55 f
„Brutalität" u. Identifizierung m. d. Vater 56
„Bücherwurm" 111
Budapest, Bericht aus 132 ff
„Bürgerkrieg" in der Schulklasse 339
Burlingham, D. T. 133
Buxbaum, Edith 113 ff, 215 ff, 325, 328 ff, 335, 344
Bychowski, G. 323 f, 331, 335

Chadwick, M. 134 f
Charakteranomalien 382
Chicago, Bericht aus 202 ff
Christoffel, Hans 380
Christus als Führer 215 f
Comenius 253
Congrés International de Psychiatrie Infantiles 1937 336
Czermak 102
Danken 80
Darmerkrankung 360
Darwin, Ch. 130
Debilität 324
Decroly 388
Degeneration u. Erziehung 384
Denkhemmung und Aggression aus Kastrationsangst 276 ff
Depression; beim Kinde 245; psychogene 123, 127 f, 324
depressive Anfälle 257
Descoeudres 388
Detektivgeschichten 113 ff
Deutsch, Helene 133
Dewey, John 253
Diebstahl i. d. Schulklasse 350 ff
„Disziplinarfälle" in der Schule 345
Dressur 136 ff
Drillelemente d. Erziehung 82
Drüsendysfunktion 259, 362
Dummheit 106, 109 f, 122, 278, 324, 335

ehrgeizige Mutter 38
Ehrlich 304
Eifersucht; d. Eltern auf das Kind 35 f; d. Eltern auf den Lehrer 234; auf die Geschwister 258; des Kindes 274, 325, 382; in der Schulklasse 220, 339
Einfühlung; i. d. Erziehungsberatung 14; i. d. Über-Ich d. Eltern 25 ff
Einkoten 247
Einleitung d. libidinösen Beziehungen 12 ff
Einnässen 247
Einsicht d. Kindes, intellektuelle 80 f
Eitelkeit d. Kindes 84
Ekzem, hartnäckiges 360 f
Elsi, Pat. E. Sterba 176 ff
Eltern; u. Erziehungsberater 6 ff; mißtrauische 32 f; Übertreibungen d. 21; Umgang mit 323; Unbewußtes d. 11
Eltern-Typen 14 ff
Energie, psychische 131
Entfremdung i. d. Familie 53 f
Entwertungstendenz 323
Entwicklungschwierigkeiten 123
Entwöhnung v. d. Brust 241 f
Enuresis, s. Bettnässen
Epilepsie 118 f
Erbanlage, Überschätzung der 383
Erbrechen 255, 385
„Ersparnistechnik" des Kindes 387
Erstickungsangst 115 ff
Erwachsenenanalyse, Regression in der 76 f
Erziehers, Psychologie d. 338
Erziehung; intuitive 338; als Realitätsersatz 80 f
Erziehungsberater; als libidinöses Objekt 8 ff; und Eltern 6 ff, 393
Erziehungsberatung; Aufgaben der 8 f; und Schule 141 ff; und Schülerberatung 234 f; Technik der 5 ff, 199

Erziehungshilfen in der Schule 332 f
Erziehungmittel 384
Erziehungsnotstand und Übertragungsdauer 16
Es in der Übertragung 25
Es-Regungen 14
Eßregeln 80
Eßstörung 255 f, 366 ff, 382; u. Verstimmung vor dem dritten Lebensjahr 241 ff
Eßsucht 361
Eva, Pat. E. Braun 84 ff
Exhibitionismus 313, 354

Familie(n); -diebstahl 61 ff; libidinöse Struktur d. 9; -streitigkeiten 53 f, 188 ff, 382
Faulheit 106 f, 122, 325 f, 393
Februarrevolte 1934 57
Federn, P. 107, 326, 335, 391
„Fehleranalyse" 386
Fehlleistungen 313, 388
„Feigling-Vater" 55 ff
Fenichel, Otto 103
Ferenczi, Sándor 77, 133
Feuerspiel als Onanieersatz 286 ff
Fischer, Edmund 331, 335
Fixierung, anale 110
Formdeutversuch, Rorschachs 122 ff, 388 ff, 391 f
Förster, J. R. 136 ff
Fragestunden i. d. Schulklasse 226, 335
Freiheit des Kindes 76
Frechheit 148 ff, 325
Freiheit und Autorität 336
Freizeitgestaltung 255
Fremdsprachen, Schwierigkeiten bei 110
French, Thomas 204
Freud, Anna 77, 205, 223, 225, 230, 253, 263, 269, 298, 391
Freud, Sigm. 5, 7, 76, 79, 82, 94, 130 ff, 210, 215 ff, 221, 225, 227, 229 f, 233, 237 ff, 251, 268, 291, 304, 308, 310, 314, 330 f, 335, 339, 344, 346 f, 355 f, 358 f, 379 ff
Freuds Einfluß auf die Pädagogik und Heilpädagogik 383 ff
Freuds 80. Geburtstag 379 ff
Frida, Pat. E. Sterba 142 ff
Friedjung, J. K. 327, 335, 379 f
Fritzi, Pat. E. Sterba 176 ff
Frobenius 305
Froebel 251 f
Froschphobie 101
Früherziehung 384
Fuchs, Herta 220
Führer und Masse 215 ff, 330
Führerschaft in der Schule 336, 338
Führungsschwierigkeiten 382
Fürsorgekinder 58 f
Furunkulose 361
Fußballspiel 257

„Gangster" 342
Gefühlsumkehrung 237 f
Gegenübertragung 343
Gehorsam gegen d. Lehrer 227 f
Geisteskrankheiten 123
Geiz als Kastrationsangst 295
Geld und kindl. Denken 273
„Gelegenheitsanalyse" 322
Gemeinschaft 338 ff, 343
Gemeinschaftsladen 229
Generationenkonflikt 323
Gerechtigkeitsfanatismus des Kindes 150 ff
Geschlecht u. Übertragung 335
Gesperrtheit, motorische 385
Geständnis; gemeinsames 226 f, 349; v. d. Schulklasse 351 ff; sexuelle 227, 231 f; -zwang 231 f
Gewähren u. Versagen 75 ff, 222
Gewinn, sekundärer 293
Gewissen 77, 186; schlechtes 165
Gide, André 354
Glücksfähigkeit 83
Goldstein, Kurt 318
„Gottesgericht" im Kinderspiel 103 f
Graphologie 390
Grausamkeit gegen Tiere 114
Gravelsin, L. 333, 335
Grete, Pat. Braun 90 ff
Grimassieren 264
Grüßen 80
Gymnasiasten, Psychologie des 335
Gyömröi, E. 133

Hackländer 326, 335
Handwörterbuch d. Psa. 130 ff
„Hans, kleiner" 100, 268
Haß; als massenbildendes Element 216 f; gegen die Eltern 146 f, 312; gegen das Kind 28; gegen den Lehrer 222, 236, 335
Heer als Masse 215 f
Heilpädagogik 343
„Heilpädagogische Praxis" 386 ff
Heinz, Pat. Braun 89 ff
Heinzi, Pat. A. Landau 366 ff
Helene, Pat. E. Liss 255 f
Helli, Pat. M. Schmied 241 ff
Hemmung, orthographische 336
Herbart 253
Herder 205 f
Hermann 107
heterosexuelle Bindung an den Lehrer 231 f
Hexenprozeß im Kinderspiel 104
Hilfe, analytische, in der Beratung 35 ff
Hirnkranke u. Prüfung 317 ff
Hitschmann, Eduard 269
„Hochstapler, jugendliche" 61 ff
Hoffer, Wilhelm 391 f
Hoffmann, Walter 332, 335
Homburger, E. 328 f, 335
Homosexualität 70, 331 f; verdrängte 325
Hörigkeit unter Kindern 85 ff
Hörwahrnehmung, kindl. 96
Hüftgelenksentzündung 277
Hühnerphobie 100
Hundebiß, Neurose nach 385
Hundefreundschaften des Kindes 259 ff
Hygiene, Lektorat für seelische 393
Hylla 124, 126
Hysterie 380, 382, 383; und Zwangsneurose 389

Ich; der Eltern in der Erziehungsberatung 31 ff; -organisation d. Kindes 382; -struktur 384; in der Übertragung 25 ff
Identifizierung 222 ff; in der Schulklasse 239, 343, 349; m. d. Detektiv 121; m. d. Eltern 24, 58, 111; mit dem Lehrer 220 ff, 329; als massenpsychologischer Faktor 215 ff; mit der Mutter 194 ff; mit dem Opfer 120 f; mit Spielgefährten 92; m. d. Verbrecher 120
Imitation, kindliche, des Lehrers 223
Impotenz u. Prüfungsangst 314
indirekte Befragung 41
Induktion, gegenseitige 237
Institute for Psychoanalysis in Chicago 202 ff
„Insuffizienz" 326
Intelligenzprüfung 382
Interesses, Psychologie d. 329
Intoleranz d. Masse 216
Introversion 129
Intuition u. Erziehung 73, 338 f
Inzest 41; -schranke 83
Ironie 108 f

„Jack, Der Bankerott des kleinen" 229
Jackson, Hughlings 318
Jähzorn 188 f
Jakoby 107
Jerry, Pat. E. Liss 258 f
Jordan, W. 330 f, 335
Judenfrage im kindlichen Denken 295 ff
Jugendgruppen 229
„jugendliche Hochstapler" 61 ff
Jugendlicher, „brutaler" 56 f
Jung, C. G. 389
Just-Kéri, H. 325, 335

Kaffeehausbesuche des Kindes 84 ff
Kampf zwischen Kind und Eltern 9 ff
Kampfdarstellungen, zeichnerische 257
Karikatur des Lehrers d. d. Schüler 224
Karl, Pat. Buxbaum 113 ff
Kastrationsangst 110, 115 ff, 276 ff, 311, 376
Kastrationskomplex 327
Kind(es); außereheliches 37 f; Wie sage ich's meinem 336; „verdorbenes" 19; verschlossenes 187; „Undankbarkeit" des 10
Kinderanalyse 113 ff, 141 f, 151, 169 ff, 177 f, 198 ff, 202 f, 343, 378; u. Erziehungsberatung 141 ff, 198 ff
Kinderfreundschaft 84 ff, 193
Kindergarten, Beobachtungen im 84 ff, 366 ff
Kinderneurose; Organische Ausdrucksmittel der 379 f; u. -psychose 46, 384

Kinderpsychiatrie 379 ff
Kinderreigen 104
Kinderverse 103 ff
Kindwunsch 111
Kirche als Masse 215 f
„Klassenkämpfe" in der Schule 335
Kleider, Vorliebe für 256
Kleidungsvorschriften 80
Klein, Melanie 253
„kleiner Hans" 100, 268
Kleinkind und Umwelt 93 ff
Kleptomanie 254
Klexographien 390
Klimpfinger 102
Knaben in der Erziehungsberatung 51 f
„Köchin, schwarze" 103 ff
Koedukation 280
Koitusbeobachtung 108, 377; an Tieren 100
„Kollektiv" als Stufe der Gemeinschaftsbildung 343
Konkurrenzkampf i. d. Schulklasse 219 f
Konstitution u. Milieu 383
Kontakt zwischen Lehrer und Schüler 218
„Köpfung" im Kinderspiel 104
Korczak, Janusz 229
Körper, Lust am nackten 77 f
„Krankheitsgewinn, sekundärer" 387
Kretschmer, E. 389 f
Krieg u. Massenpsychologie 216
Krispat 102
Kritik in der Erziehungsberatung 17
Kritiklosigkeit gegenüber dem Führer 227
Kuendig, W. 322, 331 ff, 335
Kultur und Trieb 82
Kurse in Basel 336

Lagerlöf, Selma 269
Lampenfieber 306
Landau, Alice 366 ff
Landauer, K. 93
„Laster, sexuelle" 21
Launen des Kindes 16
Lázár, K. 132
Lehrer; in Chicago 204 f; und Kinderanalyse 169 ff; als Liebesobjekt 331 f; u. Psychoanalyse 333 f; und Schüler 331 f; im Traum des Kindes 332, 335; als Vaterersatz 323, 355
Lehrerbildung und Psychoanalyse 335
Lehrerhaß 335
Lernen und Oralität 111
Lernstörungen 106 ff, 122 ff, 142 ff, 276 ff, 323, 335 f
Lesestörungen 259, 325, 335
Levey, Beatrice 203
Lévy, Kata 132 ff, 386 ff
Libido; narzißtische 65; -ansprüche d. Frau 22 f; -haushalt der Eltern 11 f; -konstellation, innerfamiliäre 9
Lichtempfindlichkeit des Kindes 96
Liebesbriefe unter Schülern 346 f
Lieblingstiere 259 ff
Lina, Pat. E. Sterba 144 ff
Lisi, Pat. E. Sterba 263 ff
Liss, Edward 251 ff
Lister 383
literarische Ausdrucksformen in der Kinderanalyse 258 f
Lobet, Emile 205
Locke, J. 253
Lohn u. Strafe als Erziehungsmittel 57 f
Löw-Beer, Helene 386 ff
Löwenfeld, Viktor 205 ff
Lügen 71, 349
Lust am nackten Körper 77 f
Lustbefriedigung, anale 185
Lust-Unlust-Balance 387
Lutschen 244 f, 360 f

Mädchen in der Erziehungsberatung 51
Mädchenklassen, männliche Lehrer in 331
Magen-Darm-Störungen 255
„Magie, schwarze" 104
magische Darstellung als Realitätsersatz 266
magisches Denken 315
Malereien in der analytischen Behandlung 254, 256 f
München, Anna 276 ff
Mandeloperation 115
Märchenerzählen 374
Marseille, W. 388 ff
Martha, Pat. E. Sterba 187 ff
Masochismus 312
massenähnliche Bildung in der Schulklasse 240
Massenbildung 220 ff, 324, 329; u. Pubertät 230
Massengeständnisse 226 f, 332
„Massenneurose" 324
Massenpsychologie und Schule 215 ff, 330, 338 ff
Massenübertragung 343
Masturbation, s. Onanie
Mead, M. 82
Melancholie 42 ff, 128
Meng, Heinrich, 107, 139, 336, 383 ff, 391, 393
Menschenscheu d. Kindes 191 f
Meyer, Albrecht 93 ff
Michaux, Dr. Léon 336
Milieu und Konstitution 383
Milieuwechsel 242 f, 391
Minderwertigkeitsgefühl 109
Mißerfolge in der Schule 335
Mißtrauen gegen den Erzieher 48 f, 68 f, 108
Montessori 253, 329 f, 388
Montessorischule 325, 329, 335
Moral, Vorstufe der 225
Morgenstern, Milan 386 ff
motorische Gesperrtheit 385
Müller, Josef 139
Münz, Ludwig 205 ff
Musolt, Dora 93
Mutismus, Ein Fall von traumatischem 385
Mutter; ehrgeizige 38; Neurose der 11; als Haupt der Familie 22; und Kind 10
Mutterbindung in der Ehe 24
Mutterleibsphantasie 288
mythologische Grundlage des Spieles 251

Nabelkoliken, rezidivierende 379
Nachhilfeunterricht 325
Nacktheit 77 f
Nägelbeißen 382
Narzißmus; d. Lehrers 341; u. Prüfungsangst 313
narzißtisch (e, es); Libido 65; Trauma durch d. Penismangel 267; Übertragung des „jugendl. Hochstaplers" 61 ff
„Nebenzentrum, energetisches" 390
negativistischer Typus 324
„Nervosität" des Kindes 369
Nestroy 216
Neurose(n); kindliche 106, 123, 142 ff, 324, 368 ff, 379 f; der Mutter 11; traumatische 385
Neurosenlehre, psa. 75 f
neurotische Verwahrlosung 59 ff
Nohl, Herman 208 ff

Ödipuskomplex 132, 164, 298, 309 f, 377, 385
Ödipusliebe 76
Onanie 20, 60, 106, 110 f, 116 f, 286 ff, 313, 327, 369, 381; exhibitionistische 377; u. Schule 336; als Werbung um die Mutter 377
Opposition gegen den Lehrer 228, 236
„Optimismus, oraler" 81
oral(e); Unbefriedigtheit 111; Unersättlichkeit 294
„Ordal"-spiele 103 f
Organminderwertigkeit 109, 187 ff
orthographische Hemmung 336
Outsider i. d. Schule 227 f, 237

Paarverhältnisse in der Schule 339
Pädagogen; erliegen d. Fluch der Lächerlichkeit 323, 336; ungeeignete 340 f
Pädagogik; Über eine Lücke in der psychoanalytischen 337 ff; prophylaktische 384
„Pah"-sagen 245
Panik 216
Parteienbildung in der Schulklasse 228
Passivität des Erziehungsberaters 22
Pavor nocturnus 269, 385
„Pazifismus" beim Kinde 269 ff
Penisneid des Mädchens 263 ff
Persönlichkeit, Zerlegung der psychischen 383
Pestalozzi 252
„Peter, schwarzer" 103
Pfeifer, S. 132
Pfister, Oskar 234, 327
Pflegeeltern 20
Phantasie(n); kindl. 96 f; kompensierende 268; Korrektur d. Realität durch die 263; Leugnung durch die 269 ff; sadistische 118, 284; -geschichten 152 ff, 264 ff, 270 ff, 278 ff; -spiele 264 f, 270 ff
Phasen d. Erziehungsberatung 12 ff
Phobien, kindl. 99 ff, 382
Pipal, Karl 332, 335
Plank-Spira, N. 325, 335
Plastilinspiele 180 f
plastische Arbeiten während d. Analyse 254 f
politische Jugendgruppen 229

Pötzl, Otto 317
„Praxis, Heilpädagogische" 386 ff
Preiswerk, F. R. 325, 335
Priesterrolle des Lehrers 356
Projektionsmechanismen 321 f
Proletariermilieu 20, 241 ff
Prüfer, neurot. 315 ff
Prüfung und Leben 319 f
Prüfungsangst 333 f, 335; und Prüfungsneurose 300 ff
Prügelstrafe 168, 247, 321, 374
Pseudodebilität 109, 277
Psychiatric Social Workers 203 f
Psychiatrie Infantiles, Congrés Internationale de 1937 336
Psychoanalyse; und Führerschaft in der Schule 338; Handwörterbuch der 120 ff; u. Lehrer 333 ff; u. Lehrerbildung 335; u. Schule 321 ff
Psychodiagnostisches Praktikum für Psychologen und Pädagogen 388 ff
Psychologie; d. Erziehers 338; d. Interesses 329
Psychopathien 123 f
Psychotherapie; in Chicago 203 f; d. Schulschwierigkeiten 335
Pubertät(s); u. Massenbildung 230; -riten 305 ff; -störungen 382
Pünktlichkeit 81, 192
Puppenspiel in der Erziehungsberatung 178 ff
Puppentheater in der Kinderanalyse 255 f

Rasmussen, Vilhelm 210 ff
Rauflust 269
Raumerlebnis des Kindes 93 ff
Realität; Erzieherische Wirkung der einfachen 81 f; Verleugnung der 263
Realitätsanpassung 58, 79 ff, 384, 387, 392 f; Störungen der 382
„Realitätsanpassungsübungen" 80 f
Realitätsersatz durch die Erziehung 80 f
Realitätsprinzip 79 ff; u. Über-Ich-Bildung 83
Realitätsprüfung 333
Rebellion i. d. Schulklasse 236
Rechenhemmung 107, 325
Redl, Fritz 323, 326 f, 333 ff
Reflexe, bedingte 336
Regression; anale 110 f; in der Erwachsenenanalyse 76 f
Reich, Wilhelm 131 f
Reichtum als kindliches Problem 273
Reik, Theodor 103 f, 305
Reinlichkeit 81; Erziehung zur 180 ff, 242, 361 f, 369
Relativität; d. akustischen Erlebnisse 96; d. Raumerlebnisses 94 ff
Repond, A. 380 ff
Reproduktion infantiler Erlebnisse 8
Revolution gegen den Vater 55
Rhythmik 257
Richard, Pat. A. Mänchen 276 ff
Ritterschlag 305
Róheim, G. 81 f
Rollenspiel in der Schule 223 ff
Rorschach, Hermann 122 ff, 388 ff, 391 f
Rotter, L. 132
Rousseau, J. J. 252
Rubin, M. 386 ff

Sadger, I. 311
Sadismus 60, 118, 330
Sarkasmus 108 f
Saugens, Entzug des 362 ff
Saugflasche u. Eßstörung 246
Schicklichkeit 81
Schicksalsneurose 312
Schikola, Hans 106 ff
Schiller 251
Schizophrenie 123, 324
Schläge 247, 305, 369
Schlimmheit 250, 277
Schmied, Margarethe 241 ff
Schmieren 182
Schneider, Ernst 104, 122 ff, 322, 331, 335, 388 ff
Schneider, Kurt 135 f
Schreckerlebnisse des Kindes 147 f
Schreibstörungen 259, 325, 335, 336
Schreikrämpfe 188
Schüchternheit 187 ff, 257
Schularzt 335
Schuldbewußtsein und Massenbildung 226
Schuldgefühle 123, 231 f, 257, 312, 321 f
Schuldisziplin 335
Schule; u. Erziehungsberatung 141 ff; u. Kinderstube 220 f; und Onanie 336; u. Psychoanalyse 321 ff, 337 ff; Versagen in der 336
Schüler; -berater 335; -beratung und Erziehungsberatung 234 f; gehemmte 122 ff; schwierige 335, 391 f; -selbstmord 326, 335; soziales Verhalten der 330 f
Schulklasse; Massenpsychologie der 215 ff; ohne Massenbildung 228 ff
Schulreform 329 f
Schulschwierigkeiten 26 ff, 54, 60, 122 ff, 187 ff, 258, 323 ff, 335
Schultag, erster 217 ff
„Schundromane" 113 ff
Schwangerschaft i. d. Phantasie des Kindes 179
„schwarze Köchin" 103 ff
„schwarzer Peter" 103
Schwerhörigkeit 187
Scupin 210
Sehgrößenkonstanz 94
„sekundärer Krankheitsgewinn 387
Selbstbeherrschung 83
Selbstbestrafungstendenz 312
Selbstinteresse, zwanghaftes 257
Selbstmord 128, 173, 335; -phantasien 257
Selbstvorwürfe d. Kindes 176
sensitiver Typus 324
Sexualbetätigung, verfrühte 382
Sexualerlebnisse, frühkindl. 380
Sexualforschung, kindliche 106, 108
Sexualität der Schüler 327
sexuell (e, es); Aufklärung 106, 108, 328, 333; Geständnisse 226 f; Interesse des Kindes 226; Neugierde 327 ff
Shinn 210
Smits-Jenart, A. M. 212 f
sozial (er, es); Unterschied zwischen den Eltern 38; Verhalten d. Schüler 330 f
Spencer, H. 253
Spiel (es); als libidinöser Vorgang 251; Die zwei Auffassungen d. 252 f; synthetische Komponente d. 261
Spieltechniken in der Kinderanalyse 251 ff
Spießrutenlaufen 305
Spinnenphobie 101
Spitz, René 314
Sportinteressen, jugendl. 51 f
Sprachfehler 187
Spranger, E. 389
Sprechhemmung 142 ff, 176
Stehlen 60, 61 ff, 69 ff, 333, 347 ff, 350 ff
Stekel, Wilhelm 311, 314
Stengel, Erwin 300 ff
Sterba, Editha 141 ff, 263 ff, 323
Sterba, Richard 111, 130 ff, 133, 135 f, 224
Stern, H. 324, 331, 335
Stern W. 93 ff, 102
Stiefmütter 36 f
Stimmlosigkeit 321 f
Störungstypen, ätiologische 326
Stottern(s) 382, 383; Beeinflussung des 360 ff
Strafen in der Schule 321, 335
Strafbedürfnis 111, 231 f
Straßenangst 226, 333
Straumann, Bruno 139
Streitigkeiten in der Familie 53 f, 188 ff
Sublimierung 261, 325, 330; der Aggression 235, 344; d. Betätigungsdranges 387
Suse, Pat. E. Sterba 168 ff
Susi, Pat. E. Braun 85 ff
Sylvester, E. 210 ff
Symbolbedeutung des Spieles 252 ff
Symptombildung, neurot. 123
synthetische Komponente des Spiels 261
Szüts, J. 132

Tagebuchaufzeichnungen im Kindergarten 87 ff
Tagtraum, gemeinsamer 270 ff
Tagträume 60
taktil-motorische Gestaltauffassung des Kindes 93 ff
Tamm, Alfhild 325, 335
Technik der Erziehungsberatung 5 ff, 199
Ted, Pat. E. Liss 259 ff
Testmethoden 382, 388 ff
„Teufel, Der schwarze" 256
Tiergeschichten in der Kinderanalyse 259 ff
Tierphobien 100 ff, 168, 270 ff
Tierquälerei 114
Töchter, heranwachsende 30 f
Todesangst 291

Todeswünsche; gegen die Mutter 170 ff; gegen d. Vater 117
Tom, Pat. E. Liss 256 f
Training der Triebe 78 f
Tramer, M. 379
Traum 119, 148, 149, 169, 257, 258
traumatische Neurose 385
Träume vom Lehrer 332, 335
Trieb; -beherrschung 78 f; -einschränkungen b. Kinde 250; -haushalt 77, 175; -konflikte, kindliche 166 ff; -lehre 384; -sublimierung 357; -setzung 357; -verwandlung 357; -verzicht 78
Trinkerfamilie 188 ff
Trotter 233
Trotz 149 ff, 326; analer 180 ff
Trunksucht 24
trunksüchtiger Vater 24
Twain, Mark 128
Typen Verwahrloster 49 f

Über-Ich; der Eltern 25 ff, 58; d. Erwachsenen 77; u. Übertragungssituation 8, 17 f; -Bildung und Realitätsprinzip 83, 384, 392 f; -Entwicklung, Zwischenphase d. 225; -Ersatz 58
Überlastung des Kindes, libidinöse 10
Überraschungsmoment in der Erziehungsberatung 22 f, 66, 69
Übertragung (s) 5 ff, 323, 383; -dauer und Erziehungsnotstand 16; narzißtische, des „jugendlichen Hochstaplers" 61 ff; negative 232 ff; positive 44 ff, 232, 331; in der Schulklasse 231 ff, 237 f, 332
Übertreibungen der Eltern 21
Überzeugungskraft u. Berufserfolg 6 f
Umgang mit Eltern 323
Umkehrungsmechanismus 284
Umwelt des Kleinkindes 93 ff
Unbefriedigtheit, orale 111
Unbewußt(es, en); Erforschung d. 384; d. Eltern 11; d. Lehrers 321 ff
„Undankbarkeit" d. Kindes 10
Unersättlichkeit, orale 294
Unruhe, motorische 276
Urszene, Erlebnis d. 385
Urteilsfähigkeit i. d. Masse 216
„Urvater" 330
Uexküll 102

Vater; „brutaler" 40, 55 f; „feiger" 55 ff; trunksüchtiger 24; -Autorität 7 f; -haß in der Phantasie 57; -imago 229, 355; -Sohn-Verhältnis 27, 270 ff, 308 ff; -Tochter-Beziehung 313
Verbrecherfamilie 58
Verdrängung 130, 172, 234, 237 f; d. Aggression 235 f
Vereinsleben in der Schule 220
Vereinsmeierei 29
Verfolgungsangst 120 f
Vergessen 142 ff, 284
Vergewaltigungsphantasien 119
Verhalten; soziales, d. Schüler 330 f; asoziales 258; unfreies 6 f
Verleugnung; d. Geschlechtsunterschiedes 289; d. Realität 263
Versagen u. Gewähren in der Erziehung 75 ff, 222, 340, 343
Versager in der Schule 336
Verschiebung 245
Verschleierungen in der Erziehungsberatung 33 f
Verschlossenheit d. Kindes 143
Verstandesmenschen, Entwicklung zum 129
Verstopfung; als analer Trotz 180 ff; aus Angst 243 f
Verträumtheit 106, 325
Verwahrlostentypen 49 f
Verwahrlosung 9 ff, 383 f, 393; neurotische 59 ff
Verzicht als Erziehungsmittel 343
Volkert, H. 93 f, 102
Volkshochschule Basel 336
Vorhautverengung 370

„Wags und Woofie" 259 ff
Wälder, Robert 133
Waschzwang 22
Wassermann 304
Watson 382
wechselseitige Identifizerung in der Schulklasse 226 f
Weinen 245 ff, 368 ff
Weiss, Ruth 321 ff
„Werkzeugdenken" 387
Wertheimber 379
Widerstand, Lehre vom 383
Wiederholungszwang 39, 60
Wolffheim, N. 133
Wunschphantasien der Erwachsenen 21
Wutanfälle 149, 188, 276

Yates, S. 321, 335

Zärtlichkeit und Kind 76
Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes 52 ff, 86 ff
Zeichnen als anale Sublimierung 110 f
Zeichnungen in der Kinderanalyse 256 f, 281, 294
Zeit- und Raumerlebnis 95
Zerfahrenheit 106
Zerlegung der psychischen Persönlichkeit 383
Zerstreutheit 325
Zornausbrüche, kindl. 188, 382
Zudringlichkeit 325
Zuhörens, Kunst des 12 f
Zulliger, Hans 113, 121, 133, 218, 226, 234, 238, 323 ff, 327, 330 ff, 336, 337 ff, 391 f
„Zuzeln" 187, 196
Zwangsneurose 185 f, 254, 382
Zwangsneurose u. Hysterie 389

INHALTSVERZEICHNIS DES X. JAHRGANGES

Seite

Aichhorn, August: Zur Technik der Erziehungsberatung. Die Übertragung . 5
Bálint, Alice: Versagen und Gewähren in der Erziehung 75
Bornstein, Berta: Ein Beispiel für die Leugnung durch die Phantasie . . 269
Braun, Edith: Eine Kinderfreundschaft. Beobachtung aus einem Kindergarten 84
Brunner, M.: Beeinflussung des Stotterns 360
Buxbaum, Edith: Detektivgeschichten und ihre Rolle in einer Kinderanalyse 113
— Massenpsychologische Probleme in der Schulklasse 215
Fenichel, Otto: Die schwarze Köchin 103
Landau, Alice: Angsterlebnisse eines Dreijährigen 366
Liss, Edward: Spieltechniken in der Kinderanalyse 251
Mänchen, Anna: Denkhemmung und Aggression aus Kastrationsangst . . . 276
Meyer, Albrecht: Das Kleinkind und seine Umwelt 93
Schikola, Hans: Über Lernstörungen 106
Schmied, Margarethe: Eßstörung und Verstimmung vor dem dritten Lebensjahr 241
Stengel, Erwin: Prüfungsangt und Prüfungsneurose 300
Sterba, Editha: Schule und Erziehungsberatung 141
— Zwei Arten der Abwehr 263
Zulliger, Hans: Über eine Lücke in der psychoanalytischen Pädagogik . . 338

BERICHTE

Schneider, Ernst: Gehemmte Schüler 122
Sterba, Richard: Handwörterbuch der Psychoanalyse 130
Weiss, Ruth: Psychoanalyse und Schule. Ein Sammmelbericht 321
Bericht aus Budapest 132
Berichte aus Chicago 202
Congrés International de Psychiatrie Infantiles 1937 336
Kurse in Basel 336
Vorträge und Vorlesungen in Basel 392
Zeitschrift für Kinderpsychiatrie (Journal de Psychiatrie infantile) 379

Bücher

Chadwick, Mary: Woman's Periodicity *(M. K.)* 134
Förster, Johanna-Renate: Die Dressur, eine pädagogische Untersuchung *(P. B.)* 136
Lobet, Emile: A Propos De L'Orientation Professionelle *(P. B.)* 205
Löw-Beer, Helene u. Morgenstern, Milan: Heilpädagogische Praxis *(Kata Lévy)* 386
Müller, Josef: Deutsche Sprachschule mit Berücksichtigung der Basler Mundart und Straumann, Bruno: Volkslieder für Kinder *(H. Meng)* 139

Seite

Münz, Ludwig und Löwenfeld, Viktor: Plastische Arbeiten Blinder *(J. L.)* 205

Nohl, Hermann: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie *(P. B.)* 208

Rasmussen, Vilhelm: Ruth *(E. Sylvester)* 210

Schneider, Ernst: Psychodiagnostisches Praktikum für Psychologen und Pädagogen *(W. Marseille)* 388

Schneider, Kurt: Die psychopathischen Persönlichkeiten *(Richard Sterba)* . 135

Smits-Jenart, A. M.: Le Système Pédagogique de Winnetka *(P. B.)* . . 212

Zulliger, Hans: Schwierige Schüler *(W. Hoffer)* 391

Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik, X. Jahrgang, Heft 6

INHALT:

Hans Zulliger: Über eine Lücke in der psychoanalytischen Pädagogik 338
M. Brunner: Beeinflussung des Stotterns 360
Alice Landau: Angsterlebnisse eines Dreijährigen 366

BERICHTE:

Zeitschrift für Kinderpsychiatrie (Journal de Psychiatrie infantile) 379
Vorträge und Vorlesungen in Basel 392

BÜCHER:

Helene Löw-Beer u. Milan Morgenstern: Heilpädagogische Praxis *(Kata Lévy)* 386
Ernst Schneider: Psychodiagnostisches Praktikum für Psychologen und Pädagogen *(W. Marseille)* 388
Hans Zulliger: Schwierige Schüler *(W. Hoffer)* 391

In Lieferungen erscheint das

HANDWÖRTERBUCH

DER

PSYCHOANALYSE

VON

DR. RICHARD STERBA

Gesamtumfang etwa 400 Seiten *Preis pro Lieferung ö. S. 5·50*

Das Werk, dem ein faksimilierter Geleitbrief Prof. Sigm. Freuds vorangestellt ist, erscheint in etwa 12 Teillieferungen in Lexikonformat von je 32 Seiten. Ausführliche Prospekte auf Wunsch kostenfrei durch den Verlag.

INTERNATIONALER PSYCHOANALYTISCHER VERLAG
IN WIEN, IX., BERGGASSE 7

BÜCHER DES WERDENDEN

Herausgegeben von Paul Federn, Wien, und Heinrich Meng, Basel

Band VIII

ANNA FREUD

EINFÜHRUNG IN DIE PSYCHOANALYSE FÜR PÄDAGOGEN

Zweite Auflage

Aus dem Inhalt:

Das Vergessen von Kindheitserlebnissen, Triebleben, Vorpubertät und Reifung, Psychoanalyse und Pädagogik.

„Anna Freud vermittelt allen Erziehungsbeflissenen aus der Seelenlehre ihres Vaters das, was ihnen bei ihrer Arbeit helfen kann: nämlich die seelische und erzieherische Auswertung frühester, ins Unbewußte versunkener Kindheitserlebnisse, die in ihren Auswirkungen aber den Charakter und die Erziehbarkeit entscheidend beeinflussen. Sie begnügt sich nicht mit den sichtbaren seelischen ‚Leistungen' der Zöglinge, sondern benutzt die Analyse zur Dechiffrierung von Charakteräußerungen, die uns ohne Zurückgehen auf ihr erstes Zustandekommen oft rätselhaft und zusammenhanglos erscheinen und die Erziehung erschweren, wenn sie unerkannt bleiben." *Eisfelder Zeitung.*

Leinen RM 3.70

Band X

HANS ZULLIGER

SCHWIERIGE SCHÜLER

Acht Kapitel zur Theorie und Praxis der tiefenpsychologischen Erziehungsberatung und Erziehungshilfe

Aus dem Inhalt:

I. Einleitung, Einteilungen, Fragestellungen, Übersichten. II. Unterscheidungen. Dissoziales Symptom und dissoziale Grundlage; Dressur und Erziehung; Milieuwechsel als heilerzieherisches Mittel. III. Diskussion des Mittels „Milieuwechsel". Vom Aufbau der seelischen Persönlichkeit. Zivilisierung und Kultivierung. IV. Die Freud'sche Psychologie in der Praxis der Erziehungshilfe. V. Herstellung der günstigen Übertragung. Assoziations- und Spieltechnik. VI. Einbezug des Rorschach'schen Testversuchs ins Arbeitsfeld des Erziehungsberaters und -helfers. Abgrenzung seiner Leistungen im Vergleich mit der pädanalytischen Methode. VII. Zusammenfassung. Paar-Beziehung und das Verhältnis von Gemeinschaft und Führer. Gefahren der Bindung: das nichtbewußte, passive Erleiden und das bewußte, aktive Handhaben der Übertragung. VIII. Über den Bereich der psychoanalytischen Erziehungsberatung und -hilfe.

Leinen RM 7.80

VERLAG HANS HUBER IN BERN

Eigentümer, Herausgeber und Verleger: Internationaler Psychoanalytischer Verlag, Gesellschaft m. b. H., Wien IX, Berggasse 7. — Verantwortlicher Redakteur: Dr. Wilhelm Hoffer, Wien I, Dorotheerg. 7. Druck von Emil M. Engel, Druckerei und Verlagsanstalt, Wien I, In der Börse.
Printed in Austria

BÜCHER DES WERDENDEN

Herausgegeben von Paul Federn, Wien, und Heinrich Meng, Basel

Band VIII

ANNA FREUD

EINFÜHRUNG IN DIE PSYCHOANALYSE FÜR PÄDAGOGEN

Zweite Auflage

Aus dem Inhalt:

Das Vergessen von Kindheitserlebnissen, Triebleben, Vorpubertät und Reifung, Psychoanalyse und Pädagogik.

„Anna Freud vermittelt allen Erziehungsbeflissenen aus der Seelenlehre ihres Vaters das, was ihnen bei ihrer Arbeit helfen kann: nämlich die seelische und erzieherische Auswertung frühester, ins Unbewußte versunkener Kindheitserlebnisse, die in ihren Auswirkungen aber den Charakter und die Erziehbarkeit entscheidend beeinflussen. Sie begnügt sich nicht mit den sichtbaren seelischen ‚Leistungen' der Zöglinge, sondern benutzt die Analyse zur Dechiffrierung von Charakteräußerungen, die uns ohne Zurückgehen auf ihr erstes Zustandekommen oft rätselhaft und zusammenhanglos erscheinen und die Erziehung erschweren, wenn sie unerkannt bleiben." *Eisfelder Zeitung.*

Leinen RM 3.70

Band X

HANS ZULLIGER

SCHWIERIGE SCHÜLER

Acht Kapitel zur Theorie und Praxis der tiefenpsychologischen Erziehungsberatung und Erziehungshilfe

Aus dem Inhalt:

I. Einleitung, Einteilungen, Fragestellungen, Übersichten. II. Unterscheidungen. Dissoziales Symptom und dissoziale Grundlage; Dressur und Erziehung; Milieuwechsel als heilerzieherisches Mittel. III. Diskussion des Mittels „Milieuwechsel". Vom Aufbau der seelischen Persönlichkeit. Zivilisierung und Kultivierung. IV. Die Freud'sche Psychologie in der Praxis der Erziehungshilfe. V. Herstellung der günstigen Übertragung. Assoziations- und Spieltechnik. VI. Einbezug des Rorschach'schen Testversuchs ins Arbeitsfeld des Erziehungsberaters und -helfers. Abgrenzung seiner Leistungen im Vergleich mit der pädanalytischen Methode. VII. Zusammenfassung. Paar-Beziehung und das Verhältnis von Gemeinschaft und Führer. Gefahren der Bindung: das nichtbewußte, passive Erleiden und das bewußte, aktive Handhaben der Übertragung. VIII. Über den Bereich der psychoanalytischen Erziehungsberatung und -hilfe.

Leinen RM 7.80

VERLAG HANS HUBER IN BERN

Eigentümer, Herausgeber und Verleger: Internationaler Psychoanalytischer Verlag, Gesellschaft m. b. H., Wien IX, Berggasse 7. — Verantwortlicher Redakteur: Dr. Wilhelm Hoffer, Wien I, Dorotheerg. 7. Druck von Emil M. Engel, Druckerei und Verlagsanstalt, Wien I, In der Börse.
Printed in Austria

Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik, X. Jg. (1936), Heft 6

X. Jahrg. 1936 Heft 6

Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik

Hans Zulliger . Über eine Lücke in der psychoanalytischen Pädagogik

M. Brunner . . . Beeinflussung des Stotterns

Alice Landau . Angsterlebnisse eines Dreijährigen

Berichte

Preis dieses Heftes Mark 2·—